



id*
INITIATIVE
DÉVELOPPEMENT
DES
PROJETS SOLIDAIRES

ACCOMPAGNER AU CHANGEMENT POUR MAINTENIR LES FILLES À L'ÉCOLE

Retour sur l'AOC dans le projet Kos Guel Ne Ndo

Région de Moundou, Tchad
Septembre 2015 - Avril 2019

INITIATIVE DEVELOPPEMENT

PROJET FINANCÉ PAR

l'Agence Française de Développement, la Région Nouvelle Aquitaine et la Ville Poitiers



AVANT-PROPOS

- La scolarisation des enfants au Tchad est une problématique nationale, notamment celle des filles dès le cycle primaire. En 2013, le taux net de scolarisation au primaire des filles était de 68,8 % contre 89,11 % pour les garçons¹. Sur la zone d'intervention du projet, située à 30 km environ de la ville de Moundou, la déperdition scolaire des filles se reflète dans les effectifs de CP1 et de CM2², respectivement de 48 % puis 33 % des effectifs de classe en 2014-2015.
- L'enjeu du projet touche directement aux représentations locales autour du rôle de la femme et de la fille et de l'organisation sociale liée.
- Conscient de cette dimension, le projet intègre une Approche Orientée Changement (AOC) dans l'objectif d'accompagner une dynamique de changement de comportements de la part des acteurs directement concernés par la problématique.
- Il s'agit de la 2^{ème} expérimentation de l'AOC portée par Initiative Développement (ID) et de la 1^{ère} application à une problématique « genre et éducation » ; ID voit en l'AOC une démarche pertinente et vise à la diffuser dans d'autres projets et d'autres contextes. Cette capitalisation doit y contribuer.
- Les réflexions partagées à travers ce carnet de capitalisation sont fortement attachées à l'expérience du projet KGNN et à ses spécificités. Elles ne visent pas la définition de principes valables en toutes circonstances.

LE PROJET KOS GUEL NE NDO



Le projet « Kos Guel Ne Ndo » (KGNN), « soutenir l'éducation » en Ngambaye (langue du sud du Tchad), a été mené par ID en partenariat avec l'association tchadienne Union des Femmes pour la Paix (UFEP), de septembre 2015 à avril 2019, dans 21 écoles de la zone rurale de Moundou. L'objectif principal était de contribuer à l'amélioration du système éducatif tchadien, et notamment à la politique de scolarisation et de maintien des filles au cycle primaire par des approches complémentaires : pédagogique, communautaire et institutionnelle. Les 21 écoles sont situées dans les sous-préfectures de Mbalkabra et de Moundou rural, dans un rayon entre 20 et 50 km de Moundou, dans une zone dont le capital éducatif a longtemps été faible ; la présence d'établissements de cycle secondaire est relativement récente, ce qui est révélateur de cette situation. Toutefois, la population locale s'est mobilisée afin de mettre en place des écoles communautaires, gérées par des Associations de Parents d'Elèves (APE).

MERCI

ID tient à remercier toutes les personnes qui ont contribué à cette capitalisation et tout particulièrement Camille TROMBERT, Responsable du projet Kos Guel Ne Ndo de novembre 2017 à décembre 2018.

¹ | Source ISU UNESCO.

² | Dans certains pays d'Afrique francophone, le CP se dédouble sur 2 ans compte tenu du fait que la plupart des enfants ne maîtrisent pas la langue française, qui est la langue d'enseignement.

ACRONYMES

- AOC : Approche Orientée Changement
- AME : Association des Mères Educatrices
- APE : Association de Parents d'Elèves
- CDFCEP : Centre Départemental de la Formation Continue des Enseignants du Primaire
- DPSF : Division de la Promotion de la Scolarisation des Filles
- F3E : Fonds pour Évaluer, Échanger et Éclairer
- ID : Initiative Développement
- IPEP : Inspection Pédagogique de l'Enseignement Primaire
- KGNN : Kos Guel Ne Ndo
- ONG : Organisation Non Gouvernementale
- PAR : Partenariat, Autonomisation et Renforcement des acteurs
- UFEP : Union des Femmes pour la Paix

RÉDACTION

Directeur de la publication : Emmanuel Poilane
Responsable de la capitalisation : Gaëlle Gandema, pôle Partenariat
Autonomisation et Renforcement des acteurs (PAR)
Rédactrices : Gaëlle Gandema, Anaïs Tajasque, Camille Trombert

CRÉDITS

Initiative Développement 2019

RÉALISATION ET IMPRESSION

Graphisme : Alice Clergeaud

SOMMAIRE

Introduction	Page 7
1. L'Approche Orientée Changement, qu'est-ce que c'est ?	Page 7
2. L'AOC chez ID	Page 8
3. L'AOC dans le projet Kos Guel Ne Ndo	Page 9
4. Les principaux changements observés dans le cadre du projet	Page 12
Enjeu 1	Page 14
PROVOQUER UNE MISE EN MOUVEMENT DES ACTEURS	
1. Susciter une dynamique de changement au sein de l'équipe	Page 14
2. Questionner les acteurs et leur donner envie de changer	Page 16
3. Organiser les acteurs en collège	Page 19
Principaux enseignements	Page 21
Enjeu 2	Page 22
ACCOMPAGNER LES ACTEURS DANS LEURS ENGAGEMENTS DE CHANGEMENT	
1. Accompagner la construction collective d'une vision d'amélioration et de chemins de changement	Page 22
2. L'appartenance collective comme levier de changement	Page 26
Principaux enseignements	Page 28
Enjeu 3	Page 29
FAIRE VIVRE LA DYNAMIQUE DE CHANGEMENT	
1. Positionner le projet comme une contribution aux changements des acteurs	Page 29
2. Suivre et encourager les acteurs dans leurs changements	Page 31
3. Diffuser et transmettre la dynamique	Page 32
Principaux enseignements	Page 34
Conclusion	Page 35



INTRODUCTION

1. L'Approche Orientée Changement, qu'est-ce que c'est ?

L'AOC (Approche Orientée Changement) est **un ensemble d'outils et de méthodes permettant de planifier, suivre et accompagner des processus de changement d'acteurs sur un territoire donné.**

Cette approche place l'acteur au coeur des dynamiques de développement, et ce, par le biais d'une démarche innovante : à la fois introspective et active. Cette approche invite des acteurs, réunis par une problématique ou un objectif commun, à s'interroger sur leur situation et à construire une ambition collective, déclinée en contribution de chacun en fonction de sa position.

L'objectif est d'accompagner les acteurs dans l'amélioration d'une situation donnée, à partir de changements d'habitudes et de comportements.

L'AOC accompagne les acteurs dans leurs changements en s'appuyant sur deux principes :

> C'est l'acteur qui décide des changements qu'il souhaite initier, en fonction de l'amélioration qu'il vise : il est donc le moteur de ses propres changements, responsable et libre de ne pas changer.

> Un changement voulu repose sur une insatisfaction ressentie par rapport à une situation donnée et sur une conscience de pouvoir agir.

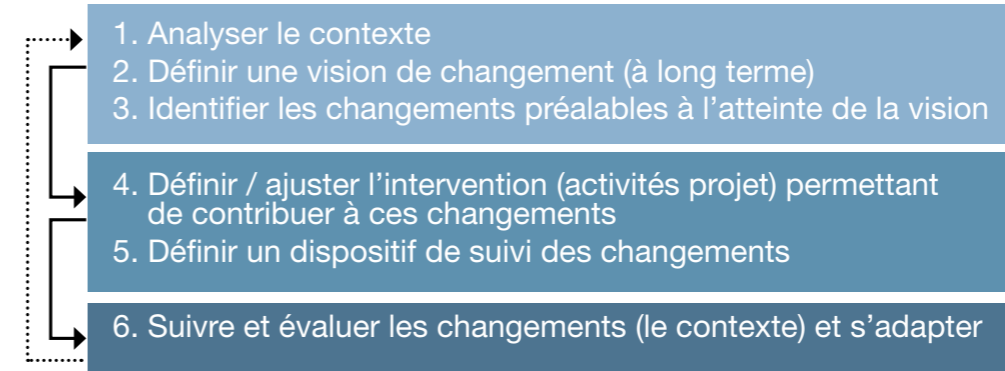
L'AOC peut avoir des applications diverses, de la participation réciproque des membres d'un réseau à un objectif commun au renforcement interne d'une organisation ou à une problématique de développement pré-identifiée ou à identifier, sur un territoire donné.

Il s'agit d'une approche relativement récente dans le monde de la solidarité internationale. En France, l'AOC a principalement été promue par le F3E notamment à partir de 2014 à travers le programme PRISME.

Ce programme portait sur 14 zones d'expérimentation, et reposait sur 15 organisations (ONG et collectivités Nord et Sud) expérimentatrices de l'AOC, dont ID.

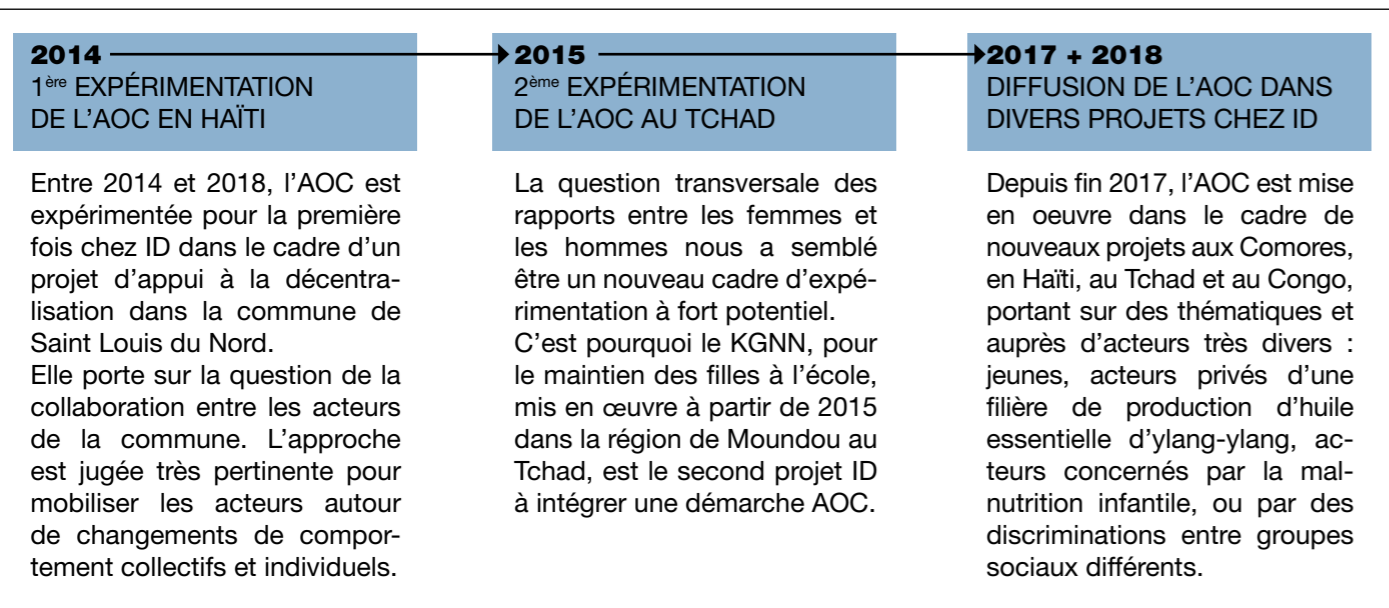
Dans le cadre de cette expérimentation, un certain nombre de principes et d'étapes ont été proposés (avec des variations en fonction des sujets d'expérimentation).

Les étapes telles qu'elles ont été mises en oeuvre par ID sont les suivantes :



2. L'AOC chez ID

Depuis 2014, ID a testé l'AOC à plusieurs reprises, sur des problématiques et dans des pays différents.



PORTAGE DE L'AOC ET DE SA DIFFUSION DANS L'ORGANISATION INTERNE D'ID

À ID, l'AOC est portée en interne par un pôle transversal : le pôle Partenariat, Autonomisation et Renforcement des acteurs (PAR).

Ce pôle a notamment pour objectif d'appuyer les équipes d'ID sur les méthodes permettant de renforcer les organisations dans leur autonomie et les acteurs dans leur capacité à agir.

Dans toutes ces expériences, ID part du postulat que quelle que soit la problématique de développement, c'est par le changement des acteurs qu'on parvient à une situation durablement améliorée. Si les acteurs sont accompagnés à réfléchir aux problèmes qui se posent à eux de manière différenciée et à le partager, alors des dynamiques individuelles et collectives de changement peuvent naître.

Cette approche permet de repenser la manière de mettre en œuvre les projets de développement. En effet, il s'agit de rentrer dans une dynamique ascendante en partant de l'initiative des acteurs. Les actions mises en œuvre dans le cadre du projet sont, elles aussi, liées aux changements définis par les acteurs. Elles deviennent des contributions aux changements des acteurs et à la vision d'amélioration qu'ils ont définie.



3. L'AOC dans le projet Kos Guel Ne Ndo

Pour répondre à une problématique aux sources multiples, le projet KGNN s'est construit autour de trois principaux volets et une approche transversale :

- Volet communautaire
- Volet pédagogique
- Volet institutionnel

AOC intégrée dès la conception du projet

DIMENSION SOCIALE OU COMMUNAUTAIRE

- Entrée tardive à l'école
- Manque de suivi par les parents
- Mariages, grossesses précoces
- Mauvaise perception de l'école par les parents
- Cadre scolaire insécurisé ou non adapté

DIMENSION PÉDAGOGIQUE

- Pratique discriminatoire des enseignants à l'égard des filles
- Intrants scolaires peu adaptés au genre
- Manque de suivi pédagogique axé sur les comportements liés au genre

UN PROBLÈME MULTIDIMENSIONNEL
LA DEPERDITION SCOLAIRE CHEZ LES FILLES AU PRIMAIRE

DIMENSION INSTITUTIONNELLE

- Manque de données sexo-spécifiques
- Manque de coordination ou de mise en réseau entre acteurs de l'éducation sur cette question
- Faible mise en avant du problème de la déperdition scolaire au niveau national

• Une problématique multidimensionnelle impliquant une pluralité d'acteurs

La question du genre, de la place de la femme dans la société, et plus précisément des filles à l'école, est une question de société transversale. L'école est un lieu autour duquel gravite une pluralité d'acteurs et en premier lieu des Associations de Parents d'Elèves (APE), des institutions (IPEP, CDFCEP), des professionnels du métier (directeurs et enseignants) et des individus (les élèves - filles et garçons - et leurs familles - mères et pères). La problématique du maintien des filles à l'école est donc propice à la mise en place d'une AOC et à sa dimension multi-acteurs.

• Une problématique socioculturelle

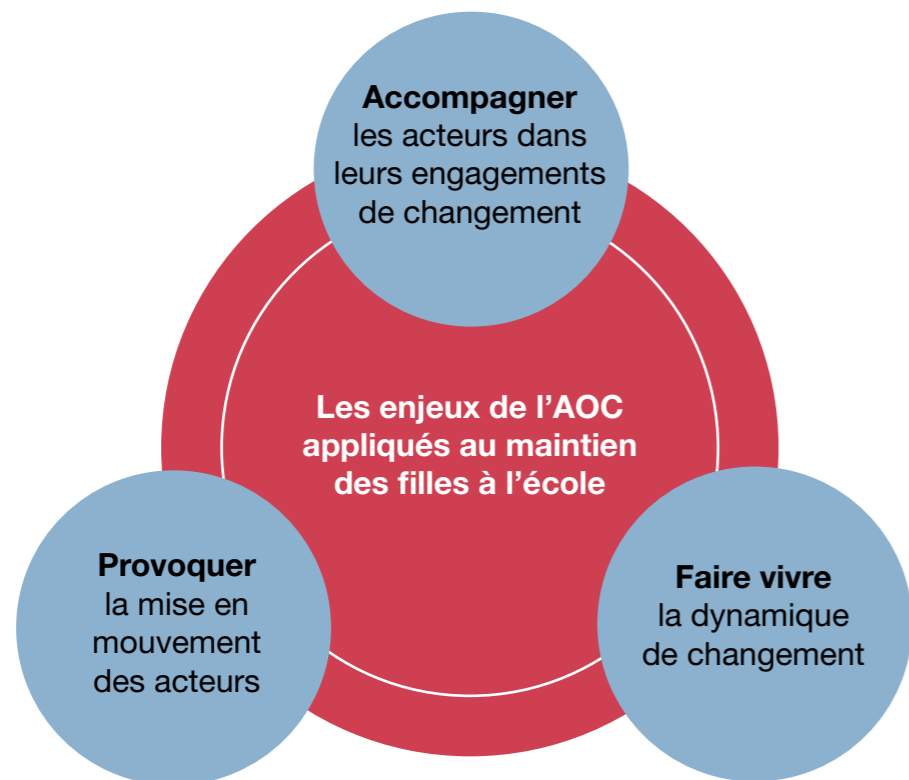
Par ailleurs, la question du genre s'inscrit toujours dans une dimension socioculturelle et ne peut être pensée que dans un contexte donné. La problématique de la déperdition des filles dans le cycle primaire est un reflet des représentations des rôles joués par les hommes et les femmes au sein de cette société. Cette question du genre touche au mode de penser, de construire la société, qui explique et justifie des comportements. Tout changement de comportement oblige à questionner ces modes de pensée. Ce questionnement ne peut être réalisé que par les acteurs eux-mêmes afin d'enclencher une prise de conscience d'un écart à réduire.

• S'ancrer dans les représentations locales

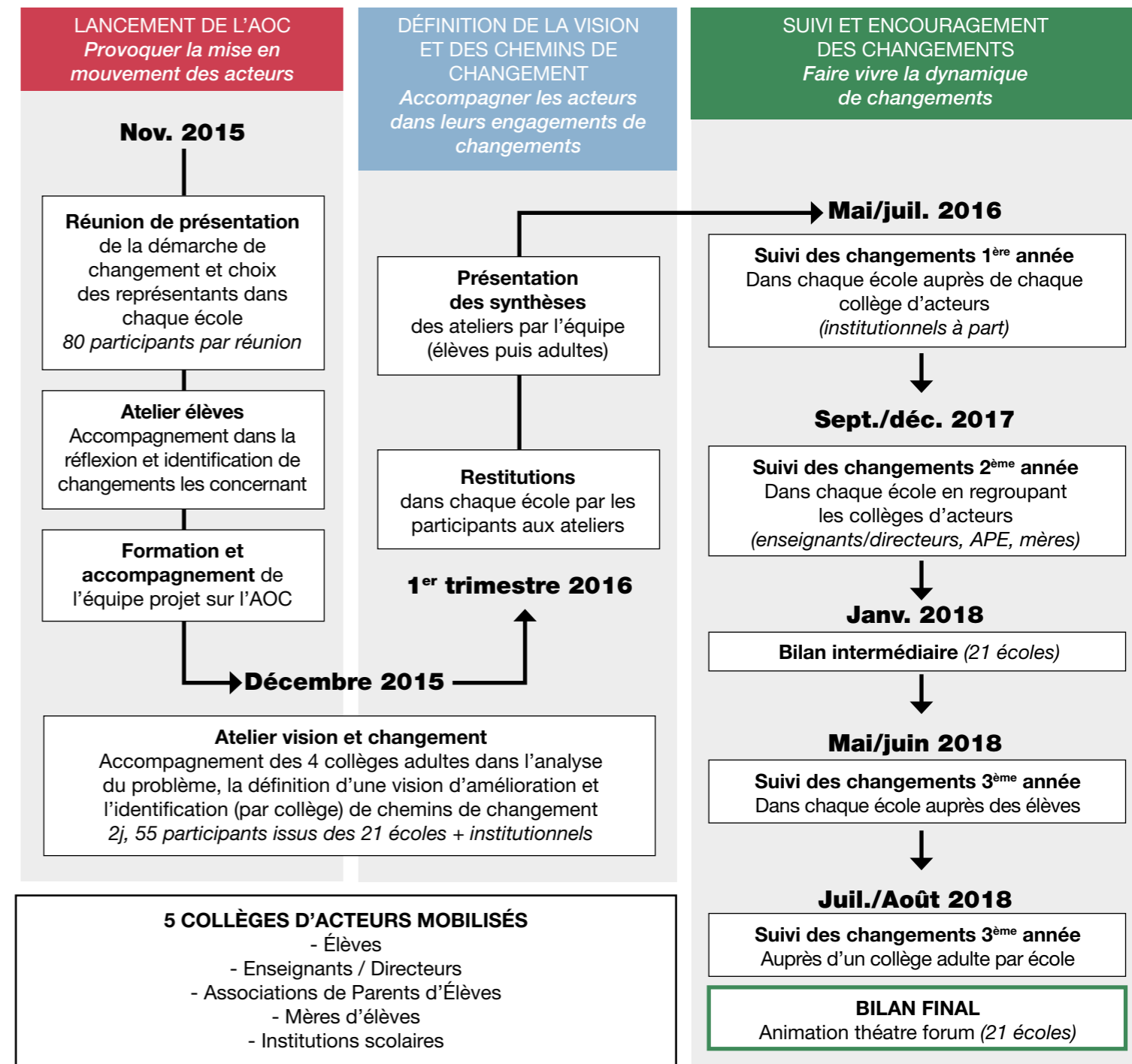
Dans un contexte où les inégalités de genre sont très peu conscientisées, le risque pour un projet tel que KGNN est de projeter des valeurs étrangères. Ceci engendrerait des résistances et des oppositions entre les groupes, dans un contexte de rapports humains déjà violents. Il est donc fondamental de partir des réalités locales et de rapprocher les hommes et les femmes autour d'améliorations vécues comme un bénéfice partagé. L'AOC part des analyses que font les différents acteurs impliqués pour les accompagner dans les changements qu'ils ont eux-mêmes identifiés.

5 COLLÈGES D'ACTEURS TOUCHÉS PAR L'AOC

- > **Elèves** : 7 483 dont 3 320 filles
- > **Enseignants/maîtres communautaires** : 155 dont 19 femmes
- > **Directeurs d'école** : 21 dont 2 femmes
- > **Associations de Parents d'Elèves (APE)** : 21 (environ 140 membres)
- > **Mères d'élèves** : 400
- > **Institutions** : 3 dont 2 Inspections Pédagogiques de l'Enseignement Primaire (IPEP) : 4 personnes dont 1 femme, et le Centre Départemental de la Formation Continue des Enseignants du Primaire (CDFCEP) : 7 personnes dont 2 femmes



FRISE CHRONOLOGIQUE DE L'AOC DANS LE PROJET KGNN



4. Les principaux changements observés dans le cadre du projet

Sur la durée de mise en œuvre du projet, un certain nombre d'aléas ont impacté en partie l'atteinte des résultats mais aussi la réalisation des engagements des acteurs. Ainsi, les enseignants ont connu 20 mois de grève en discontinu et des conflits intercommunautaires propres à la zone d'intervention, qui ont entraîné des fermetures d'écoles. Cela a donc amoindri la capacité des acteurs à se mettre en mouvement. Il ne faut pas non plus négliger le fait que s'appuyer sur des changements en partie individuels demande du temps. Compte tenu du peu de recul, il est difficile d'évaluer au mieux l'impact de l'AOC dans les résultats du projet.

Cependant, plusieurs changements peuvent être soulignés :

> Une meilleure compréhension de l'importance de la scolarisation des filles pour l'ensemble des acteurs.

> Un rôle plus actif des parents, et surtout des mères d'élèves, dans le suivi des enfants.

> Une meilleure collaboration entre les directeurs, les enseignants et les APE / AME ; plus de relation entre les parents et les enseignants.

> Une dynamique collective, née autour des ateliers « vision et changement » de décembre 2015, a généré beaucoup de synergies entre les acteurs. Ils se sont responsabilisés et mobilisés collectivement.

La réussite de l'élaboration participative des chartes scolaires tient beaucoup à l'existence de cette dynamique.

> Une mobilisation communautaire et une responsabilisation collective des acteurs.

Émergence d'un acteur de changement central : les mères d'élèves

Les mères d'élèves, désignées dans le projet selon le terme utilisé couramment au Tchad « mamans », se sont structurées en Associations de Mères Educatrices (AME), prenant les devants de l'activité d'appui prévue par le projet. La raison d'être de ce nouvel acteur est le maintien des filles à l'école.

En dehors des AME, à titre individuel, de nombreuses mamans ont réalisé des changements significatifs :

> La plupart ont amélioré les conditions de leurs filles (allègement de leurs tâches, leur donnent à manger le matin et les réveillent pour l'école, leur donnent des fournitures etc.).

> Elles ont sensibilisé les autres familles au maintien des filles à l'école (démarche de recherche en cas de déperdition et rencontre des mères concernées).

> Certaines ont pris en charge directement les frais d'inscription de leur fille (grâce à leurs activités génératrices de revenus), alors que leur mari ne pouvait pas.

> Certaines sont désormais présentes à l'école et lors des manifestations scolaires et contribuent au fonctionnement de l'école (appui à certaines APE, préparation de repas pour les maçons, cotisations pour les enseignants etc.).

« Maintenant par exemple j'ai organisé le groupe de football, et je demande uniquement aux filles de jouer et après uniquement les garçons puis je les mets ensemble. »

Directrice de l'école Mbalkabra

« Les AME ont permis aux femmes de s'exprimer parmi une foule, elles disent vaillamment ce qu'elles pensent. »

Coordinateur des APE de la Préfecture



La mobilisation des mères d'élèves permet d'espérer un maintien d'une dynamique de changement au-delà du projet.

ENJEU 1 : PROVOQUER UNE MISE EN MOUVEMENT DES ACTEURS

1. SUSCITER UNE DYNAMIQUE DE CHANGEMENT AU SEIN DE L'ÉQUIPE

Les membres de l'équipe du projet (tchadiens), et en particulier les animateurs, sont les premiers porteurs de la démarche sur le terrain. Accompagner le changement des acteurs en vue du maintien des filles dans le cycle primaire ne peut s'envisager sans un travail important de préparation de l'équipe, à la fois sur la problématique genre et sur le positionnement en accompagnement. En effet, l'AOC implique, d'une part, que l'équipe « porte » le changement voulu par les acteurs et joue un rôle de modèle en la matière, et d'autre part, qu'elle se positionne en accompagnement de ces acteurs, en veillant à laisser toute la place à leur parole et à leur volonté.

Le pôle PAR était responsable d'accompagner l'AOC et le changement de positionnement demandé à l'équipe, lors de missions et d'appuis à distance. La sensibilisation à la question du genre était essentiellement portée par l'UFEP et par la directrice pays.

L'ACCOMPAGNEMENT AU CHANGEMENT, UN NOUVEAU POSITIONNEMENT

Dans le cadre d'une démarche AOC, ce sont les acteurs eux-mêmes qui définissent les changements à opérer, les activités à mener. L'équipe n'est donc pas en position décisionnaire, de pilote ou de formateur, mais d'accompagnement d'une dynamique d'acteurs. Cela suppose une évolution du rôle des équipes, pour développer une position responsabilisante de questionnement et d'écoute, partir de ce que disent les gens et accepter en quelque sorte de « perdre son autorité » sur les acteurs.

Ce changement de positionnement de l'équipe du projet s'est opéré progressivement et de manière inégale, par une prise de conscience à la fois individuelle (en tant que personne) et collective (en tant qu'équipe d'animation de l'AOC).

« Dans l'AOC, la nouveauté c'est le fait de parler d'acteurs, avant nous parlions de bénéficiaires. Ils sont moteurs du changement. Ces acteurs vont dans le même sens mais par différents moyens afin d'atteindre un intérêt commun. »
Valéry, animateur ID

• Appropriation du contexte et de la problématique par l'équipe projet

L'AOC appliquée au genre demande aux équipes qui la mettent en œuvre de s'interroger sur leur propre société, ce qui repose sur une capacité de remise en question et d'analyse. Pour ce faire, une connaissance fine du contexte et de la problématique du genre en zone rurale est indispensable. En novembre 2015, l'équipe a dû construire un discours très responsabilisant et interroger les populations dans les 21 villages d'intervention sur leur regard de la déperdition scolaire des filles en milieu primaire. Par la collecte des informations et leur analyse collective, chaque animateur a pu se construire une vision globale et contextualisée de la problématique.

• Formation sur l'AOC

L'AOC repose aussi sur une méthodologie avec des étapes³ et des outils, ainsi que sur des capacités d'animation de groupe et d'accompagnement. Elle repose surtout sur un changement de regard par rapport au cadre de projet classique. L'équipe qui met en œuvre cette démarche doit réfléchir systématiquement en terme d'impact sur les acteurs et non d'activité réalisée. En décembre 2015, l'équipe du projet a reçu des éléments génériques de formation sur le changement et la démarche AOC par le pôle PAR d'ID. Le pôle PAR a accompagné l'équipe à :

- > Identifier des acteurs clés, c'est à dire les collègues d'acteurs directement concernés par la problématique et susceptibles d'être des acteurs de changement ;
- > Construire un « dispositif AOC » appliqué au contexte, à la problématique et aux acteurs clés : les étapes, les ateliers avec les acteurs adultes, la stratégie vis-à-vis des élèves (filles et garçons), la manière de suivre les changements ;
- > Expérimenter la méthodologie de l'atelier de définition de la vision et des chemins de changement, comme s'ils étaient eux-mêmes les acteurs clés du maintien des filles à l'école. À l'approche de l'atelier, cette mise en situation visait une bonne appropriation de la méthodologie d'animation.

3 | cf. les principales étapes de l'AOC telles que mises en œuvre par ID, page 6.

• Apprentissage par l'animation de l'AOC

L'animation par l'équipe, des ateliers « vision et changement » auprès des acteurs, a joué un rôle essentiel, aussi bien dans leur expérimentation de l'AOC que du positionnement en accompagnement. L'équipe a été confortée dans la pertinence de la démarche par l'accueil très positif des acteurs, présents à l'atelier et par le fait que les acteurs étaient prêts à s'engager par groupes et en grand collectif pour introduire des changements dans leurs comportements en vue d'un accès plus inclusif des enfants à l'école. Par ailleurs, ces ateliers ont constitué un challenge personnel et collectif en terme d'animation : les animateurs ont témoigné d'une véritable entraide et d'un sentiment de fierté collective.



• Un accompagnement continu de l'équipe projet

Innovante pour l'ensemble des membres du projet KGNN, la démarche AOC nécessite un accompagnement sur la durée alternant temps formels de formation et dialogue itératif autour des activités liées à l'AOC. Toutefois, cet accompagnement s'est heurté à plusieurs difficultés à la fois pour le pôle PAR et pour l'équipe projet :

- > Manque d'information de la part de l'équipe sur l'évolution du projet et de l'AOC dans la zone d'intervention. À ce niveau, le rôle de responsable de projet est fondamental afin d'alimenter le pôle en informations, le mettant en capacité de promouvoir un accompagnement adapté.
- > Insuffisance des missions de terrain de la part du pôle PAR : deux ont été réalisées en trois ans. Les autres ont été annulées dans le cadre de restrictions budgétaires faisant suite à des difficultés de mobilisation de cofinancement. Or, ces temps d'accompagnement direct de l'équipe sont nécessaires à la fois pour redynamiser l'équipe projet et pour générer des temps de renforcement de capacités sur la base de la pratique.

• L'appropriation de l'AOC par l'UFEP

L'UFEP en tant que partenaire du projet, a été positionnée dès le départ comme accompagnatrice de changement. Elle y a contribué par des activités destinées à accompagner la réalisation des engagements des acteurs (focus group d'enseignants, de mamans et d'APE, d'élèves eux-mêmes, par exemple sur la question du suivi des filles à l'école, sur les discriminations, la lutte contre le mariage précoce...).

L'organisation a notamment mis l'accent sur les modèles féminins de réussite, et sur les rôles que chaque collègue d'acteurs s'était donné à la suite des ateliers vision et chemins de changements.

« On dit que l'éducation est l'affaire de tous, la force de ce projet c'est qu'il regroupe tout le monde, on s'est mis ensemble autour de l'école. C'est pourquoi je dis que c'est innovant. Par exemple, le genre c'est depuis longtemps qu'on en a parlé, mais au Tchad on ne s'est pas assis ensemble éducateurs, société pour débattre de cette question. »

Claudine, chargée de la formation à l'UFEP

Les focus group ont été utilisés comme des lieux de réactivation de la vision et de remobilisation des acteurs autour de la question du maintien des filles à l'école tout au long du projet. L'UFEP a tenu compte de la dimension multi-acteurs dans ses interventions ; elle a ainsi contribué à faire vivre un collectif autour de l'école et entre écoles d'une même zone, puisque les focus group ou le théâtre forum ont réuni plusieurs écoles à la fois.

ÊTRE SOI-MÊME PORTEUR DE CHANGEMENT

L'enjeu de l'AOC n'est pas d'appliquer une méthodologie standard, il faut être convaincu de la nécessité de changement qu'elle peut stimuler et être prêt à changer soi-même. Cela est d'autant plus vrai sur une thématique telle que le genre, qui concerne tout le monde dans son comportement quotidien. Les membres de l'équipe véhiculent ainsi, consciemment ou non, une reproduction ou une remise en cause des rapports sociaux de genre traditionnels. La conscience de la déperdition scolaire des filles dans le cycle primaire et le fait d'en être insatisfait dépend évidemment de chaque personne, de son vécu et de sa sensibilité.

• Sensibiliser et former l'équipe sur le genre

Une des faiblesses dans la mise en œuvre de l'AOC au Tchad a été l'absence d'activités spécifiques de renforcement de capacités de l'équipe sur le genre. Le partenariat avec l'UFEP aurait dû être mis à profit pour bénéficier d'un renforcement spécifique sur le genre dans le contexte propre au Tchad.

Cependant, même si la question du « changement » interne de l'équipe n'a pas été posée clairement comme un préalable et n'a pas fait l'objet d'une stratégie spécifique, au terme du projet, une évolution dans le regard de l'équipe peut être constatée. Le travail de réflexion sur la déperdition scolaire des filles, réalisé par les membres de l'équipe comme s'ils étaient eux-mêmes des acteurs cibles, a contribué à développer une compréhension commune des leviers et freins à la déperdition scolaire des filles. C'était une étape nécessaire pour que certains deviennent porteurs du changement.

Au-delà, l'animation des activités tout au long du projet a contribué à l'appropriation et au développement d'une sensibilité au genre. Ce processus semble totalement imbriqué au changement de positionnement et tout comme lui, il est progressif : **comprendre les enjeux du changement est un préalable au changement et permet d'accompagner celui des autres.**

« Avant je ne regardais pas vraiment les questions de parité dans mes activités. Maintenant, cela fait partie intégrante de mes réflexions, je cherche à prendre en compte les deux sexes. En tant que femme aussi, mon regard a changé : avec mes enfants notamment, je ne fais plus de distinction entre garçons et filles pour les travaux ménagers. » Patricia, coordinatrice ID

« Avant je remplissais ces tâches dévolues aux femmes mais j'avais peur du regard des autres. Maintenant je n'ai plus ces remords, je le fais aisément sans arrière-pensée. » Roland, responsable des activités genre du projet

2. QUESTIONNER LES ACTEURS ET LEUR DONNER ENVIE DE CHANGER

Dans les 21 villages d'intervention, la question de la scolarisation et du maintien des filles n'avait jusque-là jamais fait l'objet d'une attention particulière. Or, pour mettre en mouvement les différents collèges d'acteurs, il est nécessaire, dans un premier temps, de susciter des interrogations et des réflexions sur la condition des filles vis-à-vis de l'école. Mais, il est aussi nécessaire de conduire les parents, enseignants et élèves eux-mêmes, à se questionner sur leur propre rôle dans la reproduction des inégalités basées sur le genre.

Comment encourager des acteurs non sensibilisés à une problématique de genre, à s'engager dans une dynamique de changement ? En particulier des acteurs qui reproduisent consciemment ou non des inégalités de genre ? Comment stimuler collectivement leur envie de changer, de manière libre et tout en respectant leur rôle ?



ANCER LA NOTION DE CHANGEMENT DANS LES REPRÉSENTATIONS LOCALES

Pour conduire les acteurs à s'engager dans des changements, il est tout d'abord fondamental de comprendre les représentations des acteurs concernant la notion de changement, l'idée qu'ils se font de l'évolution des individus et des choses, en particulier dans le milieu rural où se situent les écoles. Faire réfléchir les acteurs à la notion de changement et à ce qu'elle signifie pour eux est la première étape pour donner envie de changer. Pour cela, l'atelier « vision du changement » animé sur 2 jours en décembre 2015, a été introduit par des échanges autour de la notion de changement.

• Choisir les bons mots pour exprimer le « changement »

Dans le sud du pays, ce qui change est souvent vécu comme négatif et subi : moins de pluies qu'avant, baisse du pouvoir d'achat, davantage de maladies, etc. L'équipe a donc fait un travail important de sémantique pour identifier dans la langue Ngambaye les termes permettant de définir le concept de changement voulu, lié à une perception positive et choisie du changement : « ne g tel ria to bbed » en Ngambaye.

• Illustrer la notion de changement

Le premier temps de l'atelier était consacré à des témoignages de changements positifs vécus par les participants. Des exemples de changements ont été cités par les participants, relatifs à des changements de comportement qu'ils ont directement vécus : « se mettre à communiquer », « modifier son comportement », « revoir sa pensée et renoncer à de mauvaises pratiques ».

PROVOQUER UNE PRISE DE CONSCIENCE COLLECTIVE

Le mouvement d'engagement des acteurs clés vers des changements individuels et collectifs ne peut être envisagé sans prise de conscience par les acteurs des problèmes de genre à l'école. Et cette prise de conscience doit être réalisée par les acteurs, librement et selon leurs représentations. Plutôt que de former les acteurs sur les problèmes de genre à l'école (ce qui pourrait produire des résistances individuelles et collectives), le parti pris de l'AOC était d'interroger, de faire réfléchir ces acteurs aux problèmes, sans leur transmettre notre propre analyse. L'objectif n'était pas de leur dire quels sont les problèmes, mais de leur demander et de croiser leurs représentations pour en tirer une analyse collective et consolidée de la situation dans laquelle ils se retrouvent.

• Toujours partir de la perception et de la parole des acteurs

Partir des témoignages des acteurs : dans l'animation de tous les temps forts de la démarche AOC, la parole était d'abord laissée aux participants pour qu'ils puissent témoigner de leur expérience. Lors des ateliers « vision de changement », les participants se sont exprimés très facilement et citaient tout de suite des exemples précis.

S'exprimer en langue locale : afin de permettre l'expression de tous les participants, l'animation lors des ateliers « vision de changement » a été réalisée en langue locale. L'utilisation du Ngambaye a facilité une expression fluide des participants et surtout des femmes généralement écartées de l'espace public.

Partir de ce que les acteurs perçoivent et produisent : dès les premières réunions, les participants ont été sollicités sur la façon dont ils perçoivent les choses et prévenus que la suite des actions sera construite à partir de cette perception ; il n'y a pas d'objectif préfixé, encore moins de feuille de route : cela dépend de leurs contributions. Cette approche a été vécue comme totalement nouvelle pour eux.

*« On voit que c'est du changement car on ne nous a jamais demandé notre avis jusqu'à présent. On ne dit pas ce qu'il faut faire et on écoute les gens qui ne comprennent pas le français et surtout les femmes : c'est un vrai changement. »
Une participante à l'atelier de décembre 2015*

• Mettre en évidence les problèmes de genre à l'école

Afin de susciter la prise de conscience, la question de la déperdition scolaire des filles a été introduite progressivement et par étape. Dans cette logique, l'animation est d'abord repartie de **la préoccupation initiale des acteurs : améliorer le cadre général de l'école.**

En effet, les acteurs étaient, dès le départ, prêts à s'investir autour de cet objectif général. C'est donc à partir du rappel de cet objectif qu'a pu être introduit le constat du faible nombre de filles qui finissent le cycle primaire. Ce n'est qu'en dernier lieu que les participants ont été invités à réfléchir collectivement aux raisons de cette déperdition à partir d'exemples concrets dont ils pouvaient eux-mêmes témoigner.

Puis ils ont réfléchi aux conséquences de la déperdition scolaire des filles sur eux-mêmes, de leur point de vue.

Ce faisant, chacun a testé son rapport à la problématique et son insatisfaction vis-à-vis de cette situation. Les éléments proposés ont été synthétisés pour permettre aux acteurs d'avoir une vision globale de la problématique et de son impact négatif sur l'ensemble du groupe.

Cette étape a donc mis en évidence les conséquences, non pas seulement pour les filles mais plus largement au niveau du foyer et du village, afin de partager le constat et permettre plus tard l'effort de changement.

L'animation de ce grand temps collectif initial a aussi permis aux groupes d'acteurs de se reconnaître entre eux comme acteurs du changement pour la scolarisation et le maintien des filles à l'école. Il a également généré un sentiment d'appartenance à un enjeu commun et transversal à l'ensemble des 21 écoles.

• Réactiver la prise de conscience tout au long du projet

L'atelier « vision du changement » a permis de faire naître un éveil sur la situation des filles et des garçons à l'école. Toutefois, pour maintenir l'engagement des acteurs, il était nécessaire, tout au long du projet, de constamment réactiver cette prise de conscience. Ainsi, les séances de suivi des changements se sont appuyées à chaque fois sur les représentations des acteurs face à la situation problématique, dans une posture de questionnement. De même, les activités de sensibilisation sur le genre, réalisées par l'UFEP tout au long du projet, portaient systématiquement du décryptage que font les acteurs de leur milieu rural, pour déconstruire certains préjugés ou conforter d'autres idées.

L'objectif était de générer des questionnements, voire, pour certains, des frustrations, pour ouvrir ensuite la possibilité de faire autrement. Ces focus group étaient organisés sous forme de débats portant sur le suivi des filles à l'école, les modèles féminins de réussite, l'importance d'inscrire tôt les enfants à l'école, etc.

• L'importance des modèles féminins

La reconnaissance de l'UFEP, en tant qu'acteur spécialiste sur la question du genre, est légitimée grâce à une déclinaison très fine des problématiques dans le contexte et à une incarnation des principes par ses membres. Cette reconnaissance a également constitué un véritable atout dans le projet pour véhiculer les messages (dans les sensibilisations, les théâtres forum, les focus groupes, etc.) et incarner les changements vis-à-vis des autres acteurs, sans risque de faire naître des oppositions frontales. À ce titre, l'UFEP a joué un rôle moteur de changement, ses membres étant souvent cités comme des exemples par d'autres femmes.

De même, les animatrices du projet sont apparues comme des modèles féminins à suivre, justifiant de l'intérêt d'aller à l'école pour les filles.

LES CONSÉQUENCES DE LA FAIBLE SOLARISATION DES FILLES, CITÉES PAR LES ACTEURS EUX-MÊMES

« Faute d'éducation, la prévention et le traitement des maladies ne sont pas bien assurés dans la famille ».

« Dans le foyer, sur le plan économique, tout repose sur les épaules de l'homme ».

« La santé, l'hygiène et l'éducation des enfants s'en ressent ».

« Les filles non scolarisées sont plus vulnérables aux grossesses non désirées et deviennent une charge pour leurs parents ».

« Les filles non scolarisées sont plus exposées à l'exode rural et aux mouvements incontrôlés ».

« Les autorités éducatives n'atteignent pas les objectifs de parité garçons/filles à l'école fixés par l'État tchadien ».

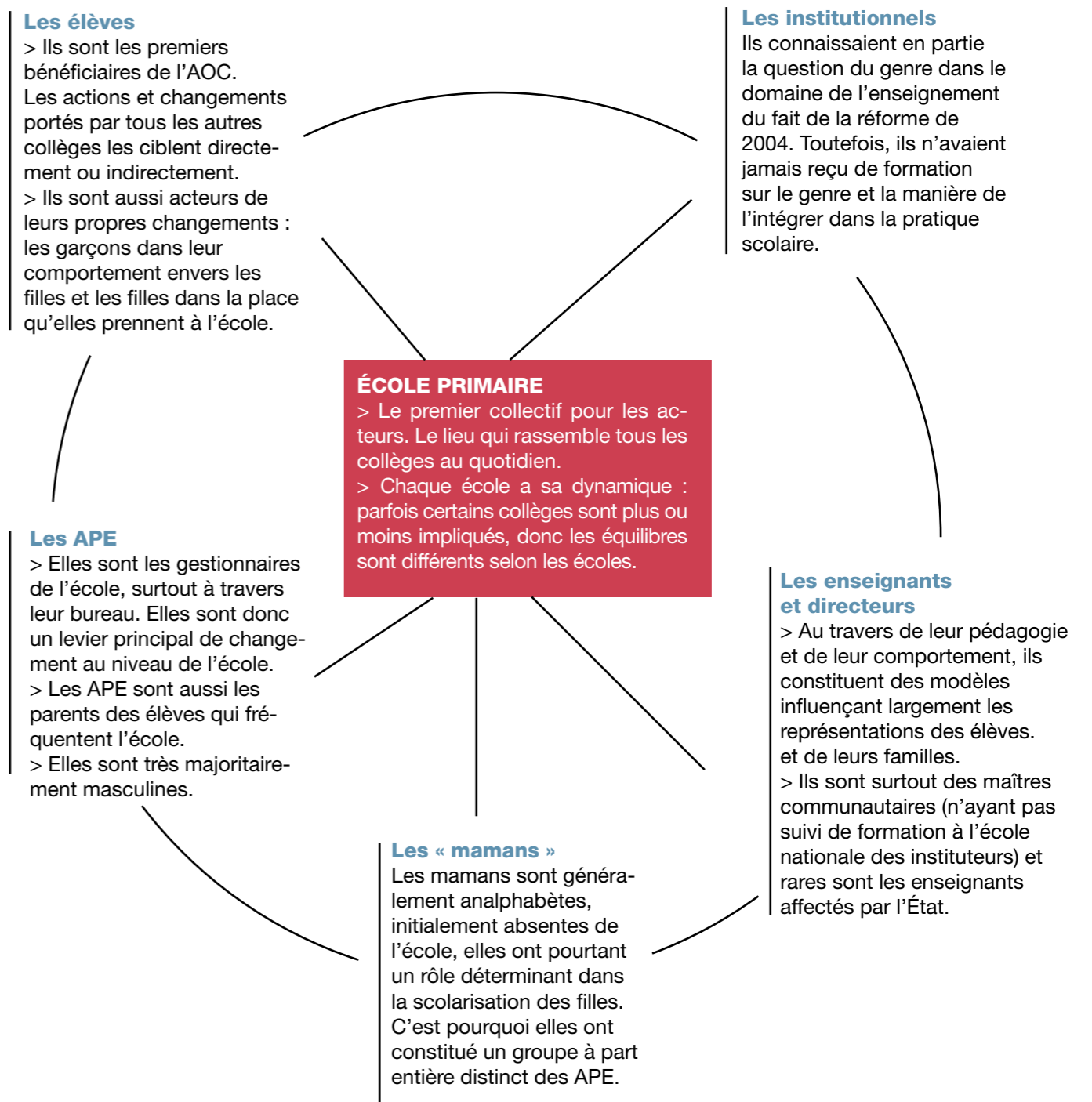
« Les filles représentent la moitié de la population en âge d'être scolarisée ; leur absence à l'école représente des ressources en moins pour l'APE ».

3. ORGANISER LES ACTEURS EN COLLÈGE

Dès la conception du projet KGNN, cinq collèges d'acteurs ont été présentés comme centraux (« clés ») dans la scolarisation et le maintien des filles à l'école : les APE, les mères d'élèves, les enseignants/directeurs d'école, les élèves (filles et garçons), les institutionnels. Il est apparu indispensable d'associer le milieu de l'école et celui du foyer pour intégrer l'ensemble des acteurs susceptibles d'agir sur la scolarisation des filles. Ces collèges ont été consolidés par les acteurs eux-mêmes lors des réunions de présentation. Le collège des élèves n'a toutefois pas été cité automatiquement. Ceci est largement lié à la manière dont les adultes perçoivent les enfants et leur rôle dans la société rurale tchadienne.

Toutefois, de par leur nature et leurs fonctions distinctes dans la société, les acteurs clés du problème de la déperdition scolaire des filles n'ont pas le même rapport à cette problématique. Pour donner envie à chaque collègue d'acteurs, de s'inscrire dans la dynamique de changement proposée, il a été nécessaire de penser la mise en mouvement initiale de manière différenciée, en prenant chaque acteur avec ses caractéristiques propres.

« Si la société n'est pas mobilisée en parlant du genre, l'école va dire à la maison faites le même travail, mais arrivé à la maison si le garçon veut aider sa soeur, selon la coutume à la maison on va lui dire « toi tu deviens femme ». Maintenant que nous en avons discuté avec les parents, les enfants pourront le faire. »
Claudine, CDFCEP



• Les élèves, « cibles » des changements

La particularité de ce groupe est d'être les bénéficiaires finaux des changements des autres acteurs. Pour autant, dans le projet, les élèves ont été aussi considérés comme des acteurs de changement (changement de comportement entre filles et garçons).

La mise en mouvement des élèves s'est faite directement par une demande de contribution : une vingtaine d'élèves de dernière année ont ainsi été amenés à s'exprimer sur les problèmes qu'ils rencontrent à l'école et à réfléchir sur les raisons de la déperdition scolaire des filles. À partir de là, ils ont proposé des changements à mettre en œuvre à leur niveau. Les propositions des élèves ont ensuite été synthétisées en 8 changements. La notion du temps et de l'avenir étant floue pour les enfants, il n'a pas été fait référence à la vision.

• Les acteurs du changement

Les principaux acteurs qui peuvent avoir un impact sur la problématique sont les enseignants, les APE et les mamans. Par exemple, les mères d'élèves (qui se sont révélées être les actrices principales de changement au cours du projet) se sont mises en mouvement au cours des premières réunions et des premiers ateliers. Les femmes ne sont généralement pas conviées à donner leur avis ni à prendre la parole lors de réunions publiques. De ce fait, elles ne sont pas habituées à s'exprimer publiquement. Pourtant, un des éléments marquants des premières réunions dans les villages et des ateliers de définition de la vision et des chemins de changement a été la participation active des femmes aux échanges.

Ces temps d'échange ont provoqué, au moment même de leur tenue, un changement : la prise de parole des femmes dans une assemblée mixte, parfois pour mettre en évidence les manquements d'autres acteurs, habituellement plus légitimés (enseignants, APE). Cette prise de parole peut notamment s'expliquer par la présence de femmes dans l'équipe d'animation et par le souci de distribuer la parole de manière équilibrée entre les hommes et les femmes. Outre le changement que cela représente pour les femmes, ce dépassement des habitudes locales a également changé le regard des autres acteurs sur les mères d'élèves.

Elles ne sont pas seulement apparues légitimes dans la dynamique de changement en cours de définition parce qu'elles avaient été invitées par l'équipe, mais aussi, voire surtout, car elles se sont emparées du sujet et ont montré leur motivation dans leurs interventions. Ainsi, les membres de l'APE et les enseignants ont été agréablement surpris par leur participation active, certains déclarant « être fiers » d'elles.

• Les acteurs d'accompagnement au changement

Le rôle des « institutionnels » a été remis en question dès les ateliers « vision et changement » de décembre 2015, où ils ont été sollicités comme contributeurs au même titre que les autres collègues. **Alors qu'ils avaient été identifiés par l'équipe projet comme un acteur clé de changement, il est apparu que pour les acteurs, le problème de la faible scolarisation des filles et de leur déperdition scolaire, était du ressort des familles.** De fait, les institutionnels ont eu du mal à se positionner comme acteur sur cette problématique alors qu'ils jouent un rôle au niveau de l'environnement dans lequel interviennent les acteurs de l'école. Ils sont soumis à la politique portée par l'institution qu'ils représentent, et à des procédures standardisées ; leur marge de manœuvre et de prise d'initiative est moindre. Il a été décidé de les associer autrement au travail : en les considérant comme accompagnateurs, contributeurs aux changements des différents collègues (et notamment les enseignants). Cette différenciation a conduit à des adaptations en cours de projet ; un suivi spécifique des institutionnels a été réalisé, de manière distincte.

Avec le recul, d'autres acteurs auraient pu être associés à la démarche : les chefs de villages cités par des participants lors des ateliers collectifs de décembre 2015 auraient valablement pu aussi être investis comme accompagnateurs de changement.

ID et l'UFEP auraient eu tout intérêt à intégrer l'AOC, afin d'identifier les conditions d'un rôle pertinent dans la dynamique de changement (en premier lieu concernant la mobilisation des équipes et des membres).

EXEMPLES DE CHANGEMENTS IDENTIFIÉS PAR LES ÉLÈVES

(Filles) « Les élèves prennent conscience de venir à l'école à l'heure, sont attentives en cours et écoutent les enseignants »

(Garçons) « Les garçons évitent de brutaliser les filles en classe, surtout dans les heures de récréation »

(Mixte) : « Les élèves cessent de faire des préjugés concernant les activités destinées aux filles ou aux garçons »



PRINCIPAUX ENSEIGNEMENTS

> L'équipe, qui accompagne le changement des acteurs, doit faire évoluer son positionnement et se mettre en posture d'accompagnement. C'est un changement en soi qui doit être posé comme un enjeu central pour la réussite du projet et qui nécessite un accompagnement spécifique tout au long du projet.

> Cette nouvelle posture est exigeante : un même membre peut être amené dans une logique projet à organiser/ porter une activité et, en parallèle, dans le cadre de l'AOC à être en position d'accompagnement. Cela peut aussi entraîner de l'incompréhension. Pour cela, il faut veiller à intégrer les activités comme des contributions du projet aux changements souhaités par les acteurs eux-mêmes.

> Pour accompagner le changement des acteurs, il faut être soi-même porteur du changement ; comme le positionnement en accompagnement induit par l'AOC suppose une certaine neutralité, il s'agit d'avoir une attitude positive vis-à-vis du changement et d'être soi-même un exemple de changement (plus que d'adopter une posture militante).

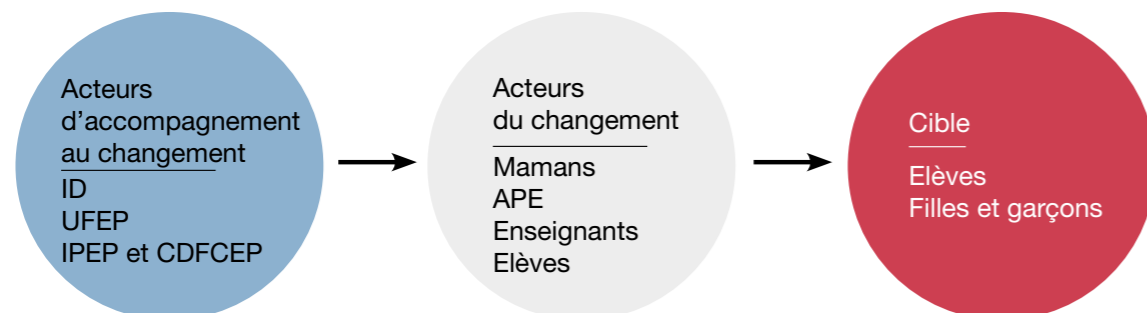
> L'étape de mise en mouvement, des acteurs comme de l'équipe, se fait en continu, à chaque activité d'animation en direction des acteurs (séances de suivi des changements, séances de sensibilisation sur la problématique etc.) ; sur tout sujet, pour s'engager dans un changement, l'acteur doit se mettre en mouvement.

> Il faut garder à l'esprit que chaque groupe d'acteurs (équipe et partenaires compris) et chaque personne prise individuellement n'a pas la même connaissance ni le même rapport au sujet. Une bonne pratique est de faire réfléchir les acteurs à partir des conséquences néfastes qu'ils ressentent sur eux-mêmes ou leurs proches, sans référence à un modèle qui serait perçu comme une injonction exogène.

> Questionner le rôle des acteurs dans le changement tout au long du projet et ne pas hésiter à repositionner les différents collègues pré-identifiés.

> Bien réfléchir aux rôles des acteurs dans la dynamique, en fonction de leur positionnement et de leur marge de progression ; et ne pas hésiter à revoir en cours de route le positionnement des acteurs.

> Apporter un accompagnement spécifique aux acteurs qui ont un rôle de facilitation, encouragement au changement en tant qu'accompagnateur.



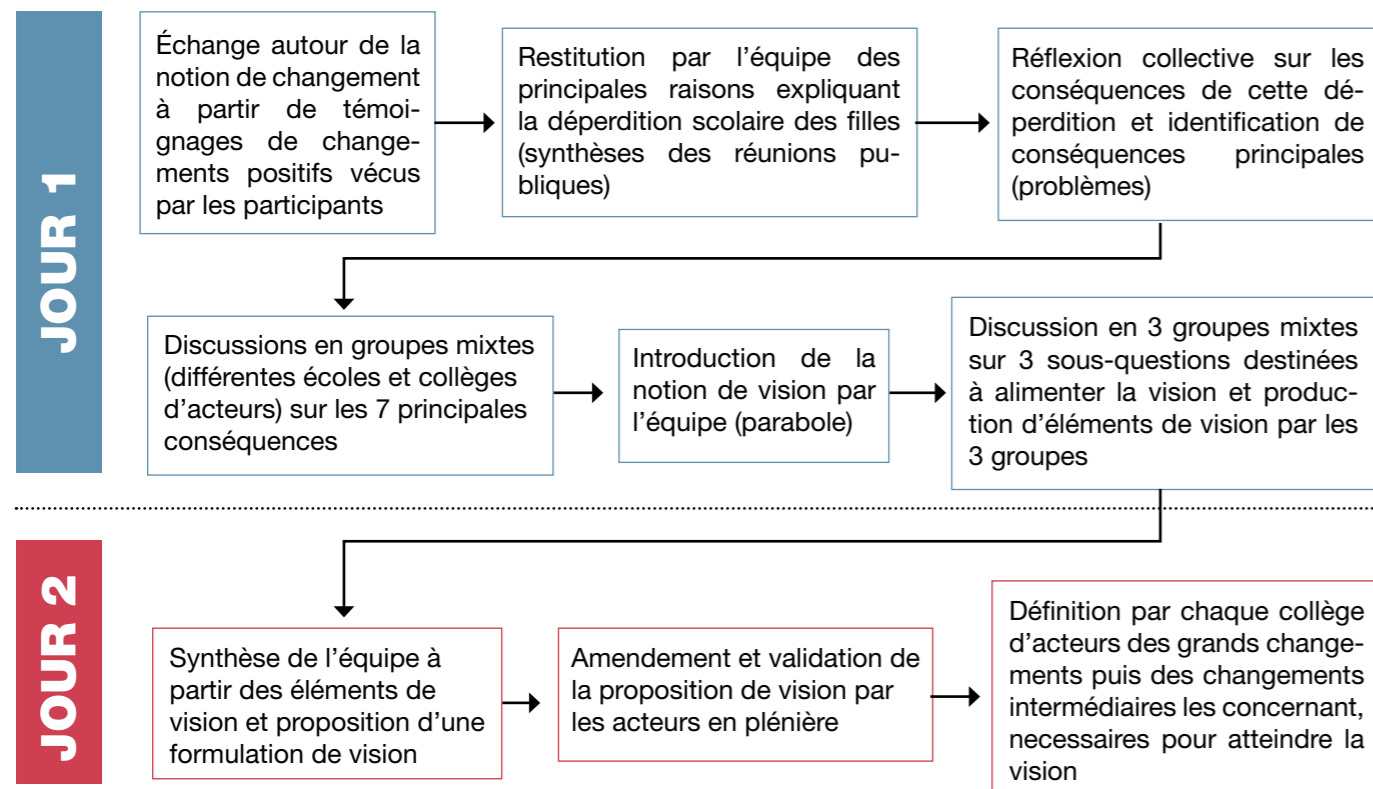


ENJEU 2 : ACCOMPAGNER LES ACTEURS DANS LEURS ENGAGEMENTS DE CHANGEMENT

1. ACCOMPAGNER LA CONSTRUCTION COLLECTIVE D'UNE VISION D'AMÉLIORATION ET DE CHEMINS DE CHANGEMENT

C'est le cœur de l'AOC, le moment fondateur à la fois pour les acteurs et pour l'équipe. Sur la base de l'analyse du contexte et de l'insatisfaction qu'elle a générée chez les acteurs, la projection dans une situation améliorée constitue le moteur principal du changement collectif. Cette vision donne l'énergie ensuite à chaque groupe d'acteurs de réfléchir à sa propre contribution, en lien avec son rôle dans la problématique et dans la société.

FOCUS SUR L'ATELIER «VISION DE CHANGEMENT»



Ce processus a été réalisé pendant l'atelier « vision de changement » avec 2 ou 3 représentants par école parmi les APE, mamans ou enseignants, ainsi que des représentants des institutions de l'éducation nationale (IPEP, CDFCEP et DPSF) et l'UFEP.

MOBILISER COLLECTIVEMENT LES ACTEURS AUTOUR D'UNE AMBITION D'AMÉLIORATION

La démarche AOC se construit autour de la définition par les acteurs d'une vision de l'avenir qu'ils souhaitent atteindre. Un horizon auquel chacun souhaite contribuer, ici une vision de l'avenir de l'école.

• Préparer les acteurs à se projeter dans une situation améliorée

De la même manière que pour le concept de « changement », il a tout d'abord été nécessaire de définir celui de vision. La notion de vision a été introduite par une parabole qui donne l'idée qu'il faut un objectif, un but, pour faire quelque chose : « Il faut avoir l'idée et la volonté de faire un champ pour délimiter le terrain et le défricher ». Puis la définition du terme vision en Ngambaye a été donnée : « ME KUNDA YEL / NE G OJI G MBA RA » (littéralement, ce que tu décides de faire).

Un débat a été lancé, destiné à recueillir les commentaires des acteurs ; il a aussi permis qu'ils se « mettent en condition » pour changer.

• Prendre en compte la difficulté à se projeter dans l'avenir

Pour autant, les amener à définir une vision d'amélioration n'a pas été facile étant donné la faible capacité des acteurs à se projeter dans l'avenir, largement due à une très grande précarité économique et sociale. Dans ce contexte, il s'agissait, d'une part, de faire comprendre l'intérêt d'une vision, d'un rêve, puis de permettre que les acteurs se projettent de manière ciblée, sans les perdre dans une perspective globale et macro. L'échéance de 10 ans proposée n'a probablement pas été perçue par l'ensemble des acteurs. L'essentiel clairement perçu était la décision de transformation, contenue dans le terme même de vision.

• Définir une vision collective pour l'avenir de l'école primaire

Dans ce contexte, la définition de la vision collective a été facilitée par :

> La formulation de questions visant à appuyer la réflexion et la projection des acteurs dans l'avenir de leurs villages et l'avenir de leurs filles. Ces questions ont été pensées par l'équipe du projet sur la base des problèmes liés à l'éducation identifiés au préalable par les acteurs.

> L'alternance entre groupe de travail et échange en plénière au cours de l'atelier « vision de changement ». Ces temps d'échanges restreints ou élargis ont permis de faciliter l'expression de chacun, de consolider l'ensemble des envies pour l'avenir et de valider collectivement les choix à faire pour la vision.

> La formulation par l'équipe d'une proposition de vision. À partir des éléments validés la veille par les participants, l'équipe a proposé une formulation de vision globale, comme base d'échange, l'enjeu étant que les acteurs se l'approprient totalement. La proposition a donc été largement discutée et amendée pour finalement être validée en plénière.

LES 3 QUESTIONS POSÉES AUX SOUS-GROUPES

« Dans 10 ans, comment espérez-vous voir la scolarisation et le maintien de vos filles à l'école ? »

« Dans 10 ans, comment imaginez-vous le cadre scolaire et la qualité de l'éducation dans vos écoles ? »

« Dans 10 ans, comment voyez-vous le rôle de l'école et des enfants instruits dans le développement du village ? »

Ce processus a permis d'aboutir à une vision globale touchant l'ensemble de la problématique et validée après quelques modifications et sous les applaudissements, par les acteurs. Il n'en reste pas moins qu'il s'agit d'une vision très littéraire, se situant à un niveau très global, loin du niveau de représentation habituel.



Vision d'amélioration adoptée par les acteurs

« En 2025, dans les 21 écoles engagées dans le changement :

Toutes les filles en âge d'être scolarisées, seront inscrites et maintenues dans le cycle primaire ; celles ayant les capacités et l'envie, poursuivront leurs études dans le cycle secondaire.

Les enseignants seront mieux formés et utiliseront des pratiques pédagogiques tournées vers les principales préoccupations de la communauté dans un contexte rural.

Les infrastructures éducatives répondront aux besoins des élèves et à l'ambition d'un enseignement de qualité.

Ces évolutions se feront grâce à la collaboration entre tous les acteurs associatifs, communautaires et éducatifs et à une bonne intégration de l'école dans son milieu.

Tout cela permettra de favoriser l'ouverture d'esprit des élèves, qui deviendront des adultes responsables, utiles au développement de leur village. »

ACCOMPAGNER CHAQUE GROUPE D'ACTEURS À DÉFINIR SA CONTRIBUTION À LA VISION

Après le temps fort et galvanisant de la vision collective d'amélioration, l'étape suivante a été d'accompagner chaque acteur dans sa prise de responsabilité face à cette ambition.

• Grand changement et chemins de changement

Chaque collège d'acteurs a dû réfléchir à sa contribution spécifique à la vision d'amélioration collective validée précédemment, en terme de changements à réaliser par rapport à la situation présente. Ce temps de travail a été de loin le plus compliqué à animer pour l'équipe : les acteurs ont eu du mal à se concentrer sur les engagements à prendre et à ne pas céder à la tentation de lister leurs besoins.

Pour faciliter la compréhension de ce travail par les acteurs, l'équipe s'est appuyée sur la parabole de la maison : la vision correspond à une maison, et chaque brique servant à construire la maison est apportée par les acteurs.

L'identification des changements s'est faite en 2 étapes :

LE GRAND CHANGEMENT DES MAMANS :

« Les mamans adoptent une attitude positive et favorable à la scolarisation des enfants et à l'éducation, notamment des filles. Elles jouent un rôle d'exemple et de modèle pour les petites filles. Pour cela, elles collaborent avec les autres acteurs scolaires. »

> **La définition de la contribution principale de l'acteur à la vision collective appelée « grand changement » de l'acteur ;** le grand changement peut être conçu comme la déclinaison de la vision pour chaque acteur (en fonction de son rôle).

> **Puis l'identification de tous les changements intermédiaires nécessaires à cette contribution principale à la vision.** Ces changements intermédiaires étaient répartis en « chemins de changement » thématiques, des groupes de changements plus ou moins organisés de manière progressive.

Si la vision est ambitieuse, notamment de par son aspect multidimensionnel (actions sur la scolarisation des filles, les compétences pédagogiques des enseignants, les équipements de l'école), les changements définis par chaque collège d'acteurs sont, eux, atteignables et relèvent essentiellement de changements de comportement ou de nouvelles collaborations entre acteurs directement applicables (sans avoir besoin de moyens supplémentaires par exemple).

Ces changements sont « petits » mais souvent déterminants pour une vraie modification de la situation. Ils n'auraient pu être préconisés efficacement par des activités classiques de projet. Une démarche de sensibilisation directement orientée sur ces changements aurait certainement abouti à une résistance de la part des acteurs. Personne d'autre que les acteurs eux-mêmes n'auraient légitimement pu identifier des changements aussi personnels et délicats et s'y engager.

EXEMPLES DE CHANGEMENTS DÉFINIS PAR LES ACTEURS

Les enseignants ont un comportement exemplaire et responsable

- > Les enseignants sont ponctuels et réguliers en cours
- > Les enseignants évitent l'alcoolisme
- > Les enseignants évitent tout comportement agressif
- > Les enseignants s'interdisent tout comportement de harcèlement envers les enfants
- > Les enseignants ont un langage de courtoisie

« Avant je ne savais pas, maintenant je vais faire un champ au nom de ma fille pour l'envoyer à l'école et l'épauler. »

Témoignage d'une mère d'élève

Les mamans jouent un rôle moteur d'encouragement des enfants à la scolarisation

- > Les mamans s'engagent à alléger les charges domestiques pour les filles en âge d'être scolarisées
- > Les mamans prennent en charge la scolarité de leurs filles (lorsque c'est nécessaire)
- > Les mamans réveillent tôt leurs enfants et leur donnent un petit déjeuner
- > Les mamans reprennent le soir ce que l'enfant a appris à l'école
- > Les mamans donnent des conseils à leurs filles pour éviter le mariage précoce

Un bénéfice complémentaire : En accompagnant la construction de chemins de changement par collège d'acteurs lors d'un temps collectif, la place de chaque collège dans la démarche de changement est légitimée. Les mères en particulier sont tout autant responsabilisées que les autres collègues adultes.

• Une mémoire friable de la vision et des changements

Lors des suivis des changements, il est apparu que les acteurs impliqués dans la démarche ne retiennent généralement qu'une version simplifiée de la vision globale (objectif de maintien des filles à l'école et de l'importance de la scolarisation des enfants) et les changements de base. Ce manque d'appropriation semble révélateur d'une formalisation excessive (synthétisation de plusieurs idées en une idée générale au service d'une idée encore plus générale) éloignée des processus de réflexion habituels des acteurs.

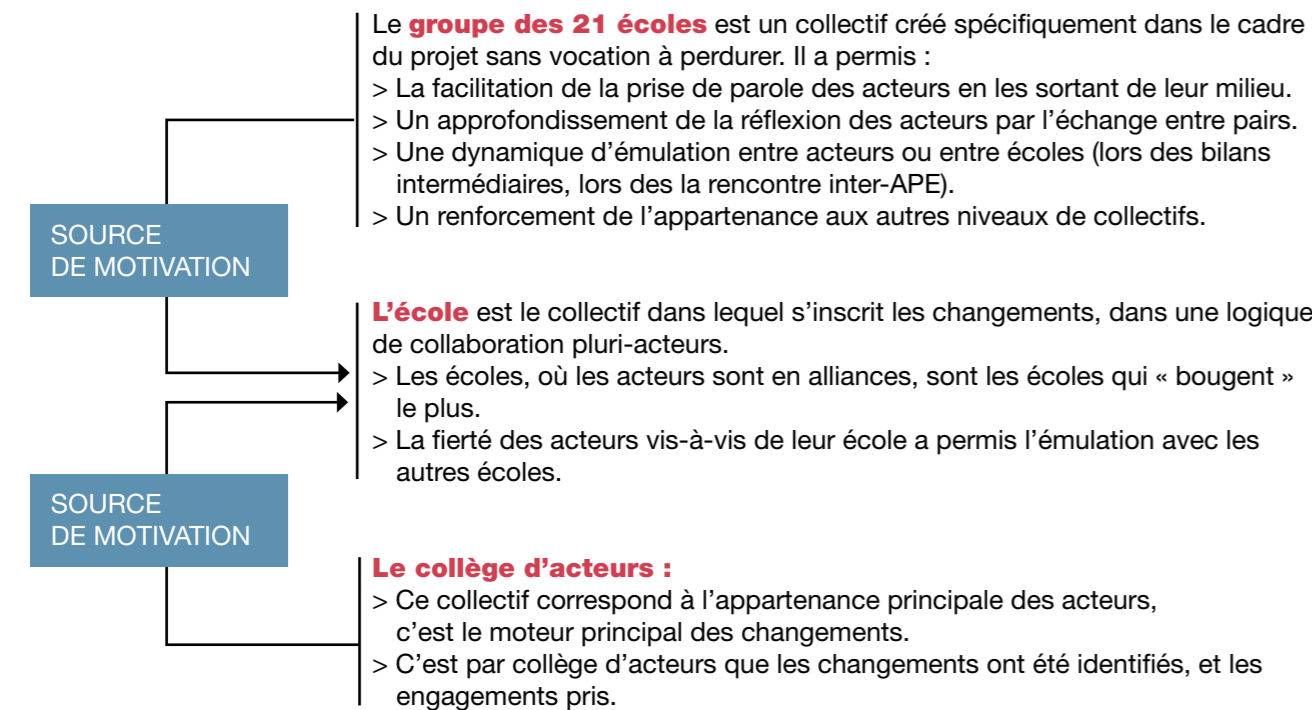
2. L'APPARTENANCE COLLECTIVE COMME LEVIER DE CHANGEMENT

• Trois niveaux de collectifs pour encourager les changements

Les changements reposent sur des évolutions de comportements au niveau individuel (chaque mère au sein de son foyer, chaque enseignant dans sa classe etc.). Or, dans le cadre du projet, **c'est avant tout le sentiment d'appartenance à un groupe qui a été levier de changement.**

En effet, dans la zone d'intervention, l'individu se définit d'abord comme le membre d'un groupe ou d'une communauté. La démarche de changement est donc avant tout collective. Le changement de chaque individu est guidé par son rôle social (sa place dans la famille, son métier dans le village, etc.). Afin d'encourager les changements individuels, trois niveaux de collectifs sont mis en place au travers de la démarche AOC.

C'est probablement l'alternance, la combinaison entre les trois niveaux de collectifs (groupe des 21 écoles, collèges d'acteurs et école) qui a permis de rentrer en résonance avec différents sentiments d'appartenance de chaque individu impliqué et ainsi de stimuler l'envie de changement individuel.



D'autre part, l'idée de « faire ensemble » a constamment servi de levier : lors des ateliers de décembre, le temps de validation de la vision puis de définition des changements a été introduit par un chant et un proverbe local symbolisant l'effort collectif pour l'atteinte d'un objectif commun.

De plus dans l'animation des différents temps de l'AOC, le choix a été fait d'évoquer les groupes d'acteurs de manière générale, sans cibler un/des individu/s en particulier, en respect des personnes et des communautés. Les animateurs ont particulièrement insisté sur la nécessité d'éviter les jugements entre les acteurs pris individuellement, préférant réfléchir en terme d'émulation entre les groupes d'acteurs d'une part, et entre les écoles, en pluri-acteurs, d'autre part.

« Lors des ateliers, c'est les 21 écoles qui se retrouvent et avec les APE, AME, enseignants, directeurs, nous avons eu des échanges fructueux, tout le monde se sent à l'aise pour présenter son point de vue [...] Les difficultés sont peut-être lorsque nous sommes retournés dans nos écoles respectives et nous avons échangé avec la communauté. L'échange est plus difficile car la logique traditionnelle est très présente. »
Directeur de l'école Besseye 2

• L'émergence des AME comme actrices incontournables de la dynamique de changement

En 2015, les mères d'élèves apparaissaient comme l'acteur le plus éloigné de la problématique. À partir de l'atelier, **elles se sont révélées progressivement comme l'acteur principal de changement en matière de maintien des filles à l'école.** Notamment, elles se sont constituées en « AME – Association des Mères Educatrices » en complément des APE et sans leur faire concurrence, pour se donner la mission de contribuer à maintenir les filles à l'école.

La structuration des mères d'élèves en association (AME) était envisagée dès le début du projet. En effet, les Associations de Parents d'Elèves étaient essentiellement composées d'hommes et les femmes occupent un rôle prépondérant dans la gestion du foyer. La manière dont les mères se sont appropriées l'idée d'une structuration en association directement à la suite de l'atelier de décembre 2015, et ont lancé la démarche d'elles-mêmes, sans attendre un quelconque appui de l'équipe ID, est en soi un changement. Les premières à s'être engagées dans une telle démarche ont ensuite témoigné auprès des mères des autres écoles pour les convaincre de s'engager à leur tour.

« C'est impressionnant à quel point les AME se sont construites et dynamisées facilement. C'était une place que les mamans attendaient à l'école. [...] Elles disent qu'ID a apporté un petit quelque chose mais elles veulent s'inscrire dans la durée. »
Camille, Responsable du projet

De plus, les AME réalisent beaucoup de sensibilisations de la communauté sur l'importance de l'école et le rôle des mères dans le cadre de la scolarisation des enfants et plus particulièrement des filles. Cela a donc permis à d'autres mères de s'intéresser et de s'impliquer au sein des AME.

Les AME sont un collectif particulier qui s'est construit autour de l'enjeu de l'amélioration de la scolarisation, contrairement aux autres qui ont dû intégrer cet enjeu à leur objectif initial (gestion de l'école pour les APE, transmission de connaissances pour les enseignants, etc.). Leur motif peut être différent : beaucoup de mères, parfois dès les réunions publiques, ont témoigné être interpellées par la problématique de la scolarisation, avec **l'envie que leurs filles aient une opportunité dont elles ont été elles-mêmes privées.** C'est cette prise de conscience qui est à l'origine de leur structuration en association. De plus, certaines AME intègrent des femmes dont les enfants ne sont pas scolarisés, et même des femmes sans enfants : à l'évidence, les AME sont venues occuper une place laissée vacante, liée au rôle des femmes et des mères dans la scolarisation des enfants.

« Les femmes ont dit à Begreu : c'est nous qui sommes ignorantes, avec la mise sur pied des AME, nous ne voulons pas que nos enfants marchent sur nos traces. »
Responsable du CDFCEP

Les relations entre les AME et les APE sont variables ; plusieurs configurations ont été observées, toujours très liées à la situation de départ dans les écoles concernées :

- > Dans certaines écoles, une vraie complémentarité s'est instaurée entre eux : ils organisent ensemble leurs AG de fin d'année scolaire et la préparation de l'année à venir ; une APE mobilise une AME lors d'un cas de déperdition d'une fille ;
- > Dans d'autres écoles, l'APE s'oppose à l'AME, ou en tout cas, ne lui offre pas une place dans la vie de l'école (les AME portent des activités mais pas en lien avec l'APE) ;
- > Et dans un troisième cas, l'AME remplace l'APE qui faillit dans son rôle : cas d'une école où l'APE a été démise de ses fonctions pour détournement et où l'AME a pris la relève, entre autre, en payant le subside des maîtres communautaires sur le reste de l'année scolaire.





PRINCIPAUX ENSEIGNEMENTS

> La projection dans une situation améliorée définie collectivement constitue le principal moteur du changement car l'amélioration devient « l'affaire » de la communauté.

> La définition de la vision du changement est un moment fondamental, pilier de l'adhésion des acteurs à la dynamique de changement. La vision doit émerger des préoccupations et des intérêts des acteurs. Ceci suppose un bon positionnement de l'équipe accompagnatrice, qui ne doit pas inciter les acteurs à aller plus loin que les éléments qu'ils identifient eux-mêmes. L'étape préalable d'analyse du contexte et l'insatisfaction partagée entre les acteurs qu'elle génère, est le principal terreau à une vision ambitieuse et à des engagements réellement portés.

> Le fait que la vision et les changements soient définis par les acteurs eux-mêmes inscrit la dynamique de changement en respect de l'organisation sociale et des représentations d'une communauté, sans jugement. L'AOC ne brusque pas car elle ne va jamais plus loin que ce que les acteurs sont en capacité d'imaginer collectivement. Il s'agit là, sans doute, d'un levier essentiel de changement.

> Dans le cas d'une grande difficulté des acteurs à se projeter dans l'avenir, l'équipe pourra appuyer la formulation par différentes étapes successives qui risquent d'éloigner les acteurs de la formulation finale, même s'ils la valident. Pour autant, l'appropriation complète de la vision ne semble pas indispensable pour que les acteurs réalisent leurs changements. La vision semble importante pour motiver collectivement les acteurs à s'engager ensuite par collège dans des changements, et pour revenir collectivement au « rêve » commun lors des rencontres en grand collectif.

> Introduire les notions de changement et de vision en utilisant des paraboles et des témoignages et en s'appuyant sur les éléments de définition en langue locale.

> Les changements sont identifiés par collège d'acteurs car chacun est concerné différemment par la situation, a une influence différente sur elle et un potentiel d'action différent aussi.

> Pour atteindre le niveau individuel (qui est le niveau de changement réel) il peut être pertinent de travailler au niveau collectif. Par exemple, réfléchir au contexte et aux changements pertinents en tant qu'APE permettra ensuite à chacun d'agir (ou non) individuellement (en tant que père, mari, président d'APE).

ENJEU 3

FAIRE VIVRE LA DYNAMIQUE DE CHANGEMENT

1. POSITIONNER LE PROJET COMME UNE CONTRIBUTION AUX CHANGEMENTS DES ACTEURS

Les activités du projet KGNN étaient définies avant le lancement de l'AOC et la définition des changements par les acteurs, mais la mise en lien a révélé une très bonne cohérence entre les deux. Cela peut s'expliquer par l'analyse poussée du contexte qui avait été réalisée au montage du projet, intégrant les points de vue des acteurs.

Les activités du projet n'ont pas été utilisées consciemment par l'équipe comme un moyen au service de l'AOC, en raison d'habitudes de travail trop « projet » poussant à segmenter l'intervention. **Pour autant, la dynamique de changement a été essentiellement entretenue par les activités du projet n'appartenant pas à la méthodologie AOC.** Et inversement, les changements définis par les acteurs au cours de l'atelier AOC ont probablement renforcé l'appropriation par ceux-ci des activités du projet.

Principales activités menées, en lien avec les changements définis par les acteurs

ÉLÈVES

- > Appui à l'élaboration des chartes scolaires sur l'égalité des chances filles-garçons dans chaque école
- > Remise de 631 bourses d'excellence et de 684 kits scolaires

ENSEIGNANTS DIRECTEURS

- > Appui à l'élaboration des chartes scolaires sur l'égalité des chances filles-garçons dans chaque école
- > Appui à l'élaboration d'outils pédagogiques sensibles au genre (guide pédagogique général, fiches éducation à la vie et à l'amour)
- > Formation au genre pour 123 enseignants dont 17 femmes

APE

- > Appui à l'identification et à la réalisation de projets d'école
- > Rencontres inter-APE

MÈRES D'ÉLÈVES

- > Accompagnement à la structuration en AME (1 AME par école) et à l'élaboration de leur plan d'actions, en partenariat avec l'UFEP
- > Appui à la structuration de 21 AME et formation sur les techniques de sensibilisation en masse et en porte-à-porte

INSTITUTIONS

- > Formation à la pédagogie sensible au genre
- > Appui à l'élaboration d'outils (ex : manuel des animateurs pédagogiques pour faire des suivis pédagogiques sensibles au genre)
- > Forum national sur la déperdition scolaire (N'Djaména)

• Sensibiliser pour alimenter la prise de conscience

Les activités de sensibilisation (spots radios, théâtre forum, focus group) ont contribué à développer la prise de conscience initiée lors des réunions publiques et des ateliers de définition de la vision et des chemins de changements, et à l'étendre à l'échelle des villages. Ces activités ont essentiellement été réalisées par l'UFEP qui est toujours partie des représentations des participants et de ce qu'ils vivaient comme problématique.

« Je suis venue à la sensibilisation, après j'ai participé à la réunion de l'AME et j'ai décidé de devenir membre »
Une mère d'élève



• Renforcer les capacités pour accompagner les acteurs dans leurs changements

Les membres des AME de chaque école ont été formés à des techniques d'animations centrées sur la sensibilisation.

Les formations des inspecteurs pédagogiques puis des enseignants, par les inspecteurs pédagogiques, aux techniques pédagogiques sensibles au genre, ont donné aux acteurs les compétences nécessaires pour accomplir certains changements qu'ils avaient définis.

Par ce système de formation en cascade, elles ont joué un rôle d'appui, et pas uniquement de contrôle comme cela est perçu habituellement. De plus, elles ont pu aller davantage sur le terrain, grâce à des moyens renforcés, et ainsi gagner en visibilité auprès des acteurs des écoles et des villages. Ces activités ont contribué à améliorer la collaboration entre ces acteurs, facteur important pour faire vivre la dynamique collective.

• Formaliser la prise d'engagement à l'échelle de l'école

Certaines activités du projet ont contribué à nourrir l'engagement verbal des acteurs à concrétiser leurs changements. C'est le cas, par exemple, des chartes scolaires sur l'égalité filles-garçons à l'école. Dans chacune des 21 écoles, les APE, enseignants et élèves ont été mobilisés pour établir une charte de bonne conduite engageant chacun d'entre eux dans des conduites respectueuses des autres et de l'équilibre fille-garçon.

La majorité des règles établies dans la charte renvoie directement aux changements proposés par les différents collèges d'acteurs.

La charte a donc permis de renforcer l'engagement des acteurs dans leurs chemins de changement, mais aussi de diffuser ces engagements auprès d'autres acteurs qui n'étaient pas présents lors de l'atelier « vision de changement ».

« La charte ressort dans les suivis AOC comme un élément qui a beaucoup joué, pour pacifier les relations filles-garçons. Pas seulement au moment de son écriture mais aussi lors de la relecture de celle-ci. »
Camille, Responsable de projet

« Il y a des échanges fructueux avec les parents entre les différentes écoles, ils échangent : voilà dans mon école nous avons fait comme ça. »
Directeur de l'école Besseye 2

• Faire vivre la dynamique par collège, grâce au collectif des 21 écoles

Certaines activités, regroupant plusieurs écoles, tels les théâtre forums et les focus group, ont fait vivre le collectif

des 21 écoles et ont ainsi pu alimenter le sentiment d'une dynamique générale. À cette occasion, des échanges ont

pu avoir lieu de manière informelle entre membres d'un même collège issus de différentes écoles. Certaines activités ont permis aux acteurs de réactiver la dynamique collective de changement : par exemple, lors d'une rencontre inter-APE en juin 2018, certains participants ont interpellé les autres dans un esprit d'émulation.

• Faire vivre le collectif de l'école et renforcer la collaboration entre les collèges

L'activité d'appui aux APE dans l'élaboration et la mise en œuvre de projets d'école a contribué à développer les relations entre les APE, les mères d'élèves (progressivement structurées en AME) et les enseignants/directeurs qui se mobilisent pour l'élaboration, la priorisation et la réalisation des projets de chaque école. Ces activités ne sont pas directement rattachées à l'AOC mais elles ont contribué à décloisonner les différents collèges, et donc de manière sous-jacente, ont pu servir de base pour impliquer d'autres acteurs dans la dynamique de changement. Elles ont également permis de faire évoluer le regard des enseignants, des directeurs et des membres des APE envers les membres des AME, dont la mobilisation a été primordiale pour la réalisation de ces projets d'école.

2. SUIVRE ET ENCOURAGER LES ACTEURS DANS LEURS CHANGEMENTS

Le suivi des changements est une partie intégrante de l'AOC. Il doit permettre de mesurer régulièrement l'évolution du contexte et des relations, afin d'adapter son action en questionnant régulièrement les acteurs et en sollicitant leur analyse sur ce qui change, ou ne change pas, et les raisons. Au-delà, il vise surtout à encourager les acteurs dans leur changement. En effet, les séances de suivi des changements auprès des acteurs sont des temps privilégiés pour faire vivre la dynamique collective, en rappelant les changements identifiés, en les re-questionnant et en amenant les acteurs à faire le point sur leur situation pour valoriser les changements réalisés.

Tout au long du projet, le suivi a été réalisé par collèges ou par école, et lors de temps de bilans collectifs réunissant les 21 écoles.



Facteurs de difficulté dans le suivi

SOUS DIMENSIONNEMENT DE L'ÉQUIPE PAR RAPPORT AU NOMBRE D'ACTEURS À SUIVRE

> 21 écoles à suivre, 4 collèges d'acteurs par école, 1 collège d'institutionnel. Le volume d'acteurs à suivre (5 collèges multipliés par 21 écoles) a posé un réel problème conduisant à questionner le dimensionnement de l'AOC. Entre l'animation des ateliers et la synthèse des changements, le suivi s'est révélé être particulièrement chronophage, et, au fil du projet, le dispositif de suivi a fait l'objet de nombreux remaniements dans l'objectif de le simplifier.

RAPPORT DES ACTEURS À L'ÉVALUATION

> Selon l'équipe, ces temps de suivi, au sein des écoles, ont souvent été perçus par les acteurs comme des temps d'évaluation, malgré les explications données par les animateurs.

ABSENCE DE REPÈRES DES ACTEURS SUR LEURS ENGAGEMENTS

> Les différents niveaux de connaissance et d'appropriation des changements initialement fixés et plus globalement de l'historique de la démarche AOC ont été un frein lors des suivis : certains acteurs interrogés ont eu du mal à se positionner et à positionner leurs changements par rapport aux repères définis parfois par leurs pairs, et non par eux-mêmes.

• Le suivi par école

Trois grandes vagues de suivi (une par an) ont été réalisées par les animateurs du projet dans chacune des 21 écoles. La méthode de suivi a évolué chaque année :

- > Année 1 : Animation en binôme dans chaque école et auprès de chaque collègue d'acteurs, ce qui a représenté un nombre très important de séances (105).
- > Année 2 : Animation en binôme dans chaque école, en regroupant les collègues d'acteurs.
- > Année 3 : Animation auprès d'un seul collègue adulte par école ainsi qu'auprès des élèves. Le suivi auprès des institutionnels a été réalisé de manière distincte.

Avec le recul, le niveau école, en associant les différents collègues adultes et en animant un temps spécifique auprès des enfants, semble le niveau de suivi le plus pertinent, car il a permis de favoriser la collaboration et de consolider les changements par des échanges entre acteurs. Ce niveau aurait sans doute dû être croisé avec davantage de temps par collègue d'acteurs, pour creuser les changements, au besoin en s'affranchissant des écoles, pour croiser les niveaux d'appartenance.

Les séances de suivi par école ont contribué à repositionner le collège des élèves. En effet, en tant que premiers bénéficiaires des changements à opérer, ils ont également eu un rôle d'observation des changements des autres collègues d'acteurs. Les changements des autres acteurs sont d'ailleurs ressortis comme les principaux facteurs facilitant leurs propres changements.

• Les ateliers de suivi - bilan collectif

Deux temps de bilan collectif (rassemblant les acteurs des 21 écoles) ont été organisés, chacun sur une journée. L'objectif était de mettre en lumière les changements réalisés dans un esprit d'émulation entre école. Ces temps collectifs étaient pensés de manière à valoriser les changements réalisés et exprimés par les acteurs eux-mêmes, et à favoriser le partage entre les différentes écoles pour stimuler les acteurs à poursuivre dans leurs changements, en les félicitant pour les efforts fournis. Loin d'être des temps d'évaluation, ces ateliers doivent encourager les acteurs. Ces deux ateliers ont permis aux acteurs de voir leur évolution par rapport à la situation initiale.

En faisant vivre le collectif des 21 écoles, ces temps ont permis de rappeler l'échelle de la dynamique lancée et de stimuler celle-ci par les échanges d'expériences.

FACILITER LA PRISE DE PAROLE DES ACTEURS GRÂCE AU THÉÂTRE Focus sur le 2^{ème} bilan collectif – Août 2018

Le 2^{ème} atelier collectif était un atelier bilan. Il regroupait 3 représentants par école, ainsi que les institutionnels. Lors de cette journée, les changements des trois collègues adultes (hors institutionnels) observés sur toute la durée du projet ont été joués sous forme de saynètes par une troupe de théâtre mobilisée pour l'occasion : des duos de scènes, l'une représentant la situation initiale puis l'autre représentant le changement observé. Après chaque duo de scènes, les personnes du public étaient invitées à expliquer ce qu'elles en avaient compris et à faire le lien avec leur propre vécu. Ce format d'animation a permis aux participants de mieux se projeter dans les sujets abordés. Dans les précédents ateliers, les participants avaient beaucoup de difficulté à partager des réflexions qui les engageaient devant les autres et à faire des propositions réalistes et atteignables par les acteurs. Le théâtre s'est posé en véritable facilitateur pour la prise de parole des acteurs et la pertinence de leurs témoignages.

3. DIFFUSER ET TRANSMETTRE LA DYNAMIQUE

La démarche AOC a impliqué un nombre d'acteurs limité, représentants de leur groupe et de leur école, dans une dynamique de changement. Pour autant, la problématique de changement concerne tous leurs pairs, et la démarche est d'autant plus efficace qu'un maximum d'acteurs se l'approprient et s'engagent dans les changements identifiés comme nécessaires.

Compte tenu du grand nombre d'acteurs ciblés dans le projet KGNN, seule une partie minoritaire de ceux-ci étaient présents à l'étape de définition de la vision d'amélioration à atteindre et des chemins de changement pour y parvenir. L'une des problématiques a donc été de retransmettre les éléments produits au-delà des personnes présentes aux ateliers, à la fois à un plus grand nombre d'acteurs, et tout au long du projet pour pallier les départs et arrivées de nouvelles personnes. L'enjeu de la transmission dans le temps est essentiel dans la mesure où un processus de changement s'inscrit dans une logique de moyen-long terme.

Le projet n'a pas développé de stratégie explicite d'extension de la dynamique de changement sur une période aussi resserrée (3,5 ans) :

> Les restitutions des changements identifiés dans les écoles, animées par les participants aux ateliers initiaux, ont davantage été organisées comme de simples temps informatifs et non comme de réels temps de mise en mouvement et de réappropriation d'une dynamique à l'échelle de chaque école : il aurait pu être pertinent d'adopter des méthodes d'animation participatives pour que les nouveaux acteurs s'approprient les changements identifiés.

> Lors de l'atelier de définition des changements par les élèves, les participants étaient des élèves de dernière année, pour des raisons de capacité de compréhension de la problématique. Autrement dit, ce ne sont pas eux qui ont mis en oeuvre les changements sur l'ensemble des 3 ans et les élèves sollicités lors des suivis n'avaient pas participé à ce moment initial. Il aurait été préférable de cibler des élèves des plus petites classes en adaptant la démarche, ou alors de partager largement les changements identifiés par les « grands » auprès de toutes les classes.



Cible des changements, bilan janvier 2018

> La présentation visuelle des changements identifiés par les acteurs est essentielle pour qu'ils gardent la trace de leur vision et de leurs changements. Malheureusement, le recours à des organigrammes et en français n'était pas accessible au plus grand nombre. La recherche d'un visuel adapté et lisible des changements s'est faite tout au long du projet, par tâtonnement.

> La responsabilité de la transmission de la démarche aux nouveaux arrivants (enseignants par exemple) n'était pas clairement posée : au-delà de l'équipe ID (via notamment les rappels introductifs aux séances de suivi), il aurait été intéressant de responsabiliser des acteurs volontaires (APE par exemple) dans la transmission.

Néanmoins, plusieurs activités ont pu permettre la transmission :

> Les restitutions des ateliers de décembre 2015 : réalisées dans chaque école par les acteurs représentants présents aux ateliers, avec le soutien de l'équipe.

> Les séances de présentation, par l'équipe et sous une forme synthétique, des chemins de changements définis par les acteurs, par groupe de 3 écoles, auprès des représentants présents aux ateliers de définition, mais aussi d'autres personnes de l'école et des habitants des villages concernés (les présentations auprès des élèves ont été faites par école et sans y associer des élèves qui n'avaient pas participé).

> Les séances de suivi des changements auprès des acteurs, qui intégraient toujours de nouvelles personnes : les questionnements aux acteurs ont servi aussi à provoquer une prise de conscience, l'envie de changement.

> Les activités de sensibilisation animées par l'UFEP, toujours à partir de ce qui est observé et vécu par les acteurs, dans une logique de mise en mouvement (enjeu 1).

> Les chartes scolaires pour l'égalité filles-garçons : une fois élaborées, elles font partie du règlement de l'école et, à ce titre, engagent aussi les nouveaux arrivants.

« Les villages voisins observent ce qui se fait dans les écoles engagées dans l'AOC, la motivation des parents et l'intervention ID, le travail des animateurs. Et il y a aussi les enseignants qui se rencontrent dans les sessions de formations ordinaires et ils échangent. Ce qui est sûr c'est que cette situation de changement peut commencer à impacter les parents et enseignants dans les écoles où il n'y a pas les formations au genre et la présence ID. »
Abraham IPEP



PRINCIPAUX ENSEIGNEMENTS

> Pour entretenir la motivation au changement, il est nécessaire de mettre en oeuvre des activités contribuant aux chemins de changements pour tous les collèges d'acteurs.

> La difficulté dans l'animation d'un dispositif de changement à l'échelle de ce qui a été fait (21 écoles, 5 collèges d'acteurs) réside dans le choix de représentants. La culture de la restitution existe peu au Tchad. C'était un exercice nouveau pour les représentants. La prise de parole en public constitue un certain niveau de complexité (il faut pouvoir être à l'aise avec ce qui doit être retranscrit). La présence des animateurs en appui était primordiale pendant les ateliers de restitution.

> L'enjeu n'est pas seulement la transmission d'informations, d'engagements pris. Il s'agit de mobiliser plus largement, d'impliquer de nouveaux acteurs dans la dynamique d'engagement, de transmettre la volonté de participer au changement, depuis l'appropriation de la problématique jusqu'à l'adoption de nouvelles façons de penser et de se comporter. Cela implique de ne pas imposer cette dynamique mais de stimuler continuellement la mise en mouvement en posant des questions, en partant de ce que les acteurs vivent et observent.

> Une plus grande complémentarité serait à prévoir entre les grandes étapes d'une démarche AOC (ateliers de définition d'une vision commune et de changements par collège d'acteurs, restitution et suivi des changements), les engagements de changement et les activités mises en oeuvre tout au long du projet, pour alimenter au mieux la dynamique lancée. Cette complémentarité étant d'autant plus facile à construire lorsque les premiers ateliers « vision et chemins de changement » ont lieu en amont de la définition du projet. La demande partant alors des acteurs ciblés, les actions du projet s'adaptent réellement à ce qu'ils identifient comme prioritaire.

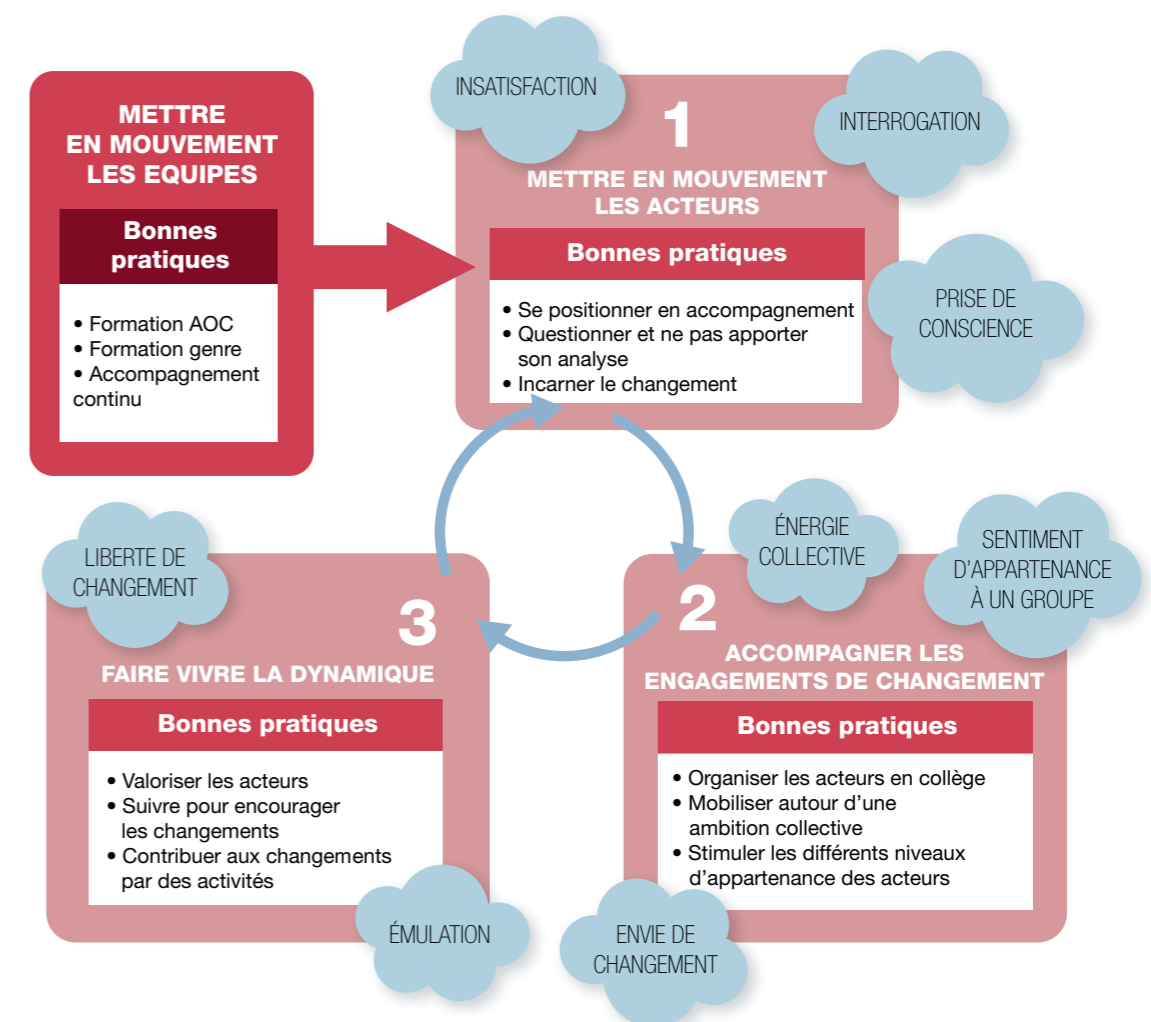
> En fonction de la thématique et du nombre d'acteurs concernés, l'AOC demande un nombre important de ressources humaines disponibles, pour réaliser l'accompagnement souple nécessaire. Dans le cas de l'expérience d'ID au Tchad, une équipe de 3 animateurs pour 21 écoles et 4 collèges d'acteurs (hors institutionnels) était sous dimensionnée pour réaliser le suivi des changements requis, très rapproché et qualitatif.

> Pour faciliter l'appropriation du suivi par les acteurs, il peut être plus adapté d'interroger librement les changements advenus : lancer des discussions sur ce qui s'est passé, ce que les gens ont remarqué, ce qu'ils ont changé et comment. Inversement, ce qui ne change pas et pourquoi. Laisser les échanges entre les acteurs faire naturellement son travail de motivation individuelle et collective. Ne pas renvoyer systématiquement et de manière préalable aux changements « prévus », pour ne pas tomber dans une logique de reddition de type projet (indicateurs de réalisation).

> Valoriser les changements réalisés par les acteurs, mais ne pas stigmatiser ce qui ne change pas.

CONCLUSION

Comment l'AOC a favorisé le changement des acteurs dans le projet KGNN



Grands enseignements complémentaires

L'AOC a été une approche pertinente pour aborder la délicate question du genre dans la société Ngambaye, engendrant très peu d'opposition entre les acteurs :

> L'AOC permet la définition de changements « acceptables » par la communauté, faisant objet de consensus entre les acteurs.

> La dynamique de changement s'inscrit dans les représentations locales et l'organisation sociale, par le simple fait que ce sont les acteurs qui définissent et portent les changements.

> La prise de responsabilité des acteurs dans la dynamique de changement se fait de manière inégale, en fonction de leurs enjeux par rapport à la problématique, sans que cela entraîne des tensions ou des oppositions avec les autres, par exemple : la prise de responsabilité des femmes dans le maintien des filles à l'école s'est faite pratiquement sans heurt.

La référence aux différents niveaux d'appartenance collective a permis de stimuler le changement individuel des acteurs, en favorisant la motivation individuelle et l'émulation :

> La réflexion et l'analyse de la situation problématique, faite par groupe d'acteurs homogène, est confortée par celle des autres acteurs : cela devient le problème de la communauté.

> Les changements à réaliser sont définis par groupe d'acteurs homogène et reposent à la fois sur les insatisfactions individuelles et sur le sentiment d'appartenance au groupe. Ces changements sont partagés avec les autres acteurs : une dynamique collective de changement s'instaure.

> Cette dynamique s'incarne au quotidien dans les écoles en tant qu'acteur de son groupe et en interaction avec les autres acteurs.

> Les différentes séances de suivi stimulent à chaque fois de manière concomitante les différents niveaux d'appartenance : en tant qu'acteur, en tant qu'école, en tant que collectif impliqué dans une dynamique de changement.



INITIATIVE
DÉVELOPPEMENT
DES
PROJETS SOLIDAIRES

ID est membre de



Retrouvez-nous sur
www.id-ong.org



29 rue Ladmirault
86000 Poitiers
Tel : +33 (0)5 49 60 89 66
E-mail : g.gandema@id-ong.org