

Le dispositif de pédagogie de projet intervention/insertion transposé à l'école élémentaire de l'Unité 26 des Parcelles Assainies de Dakar

Assane Diakhaté

Doctorant, Université Paris 8

L'expérience menée à l'école Unité 26 des Parcelles Assainies de Dakar au Sénégal s'inscrit dans le cadre d'une recherche sur les grands groupes¹. Nous essayons de répondre, par une pratique réelle sur le terrain, à une série d'interrogations qui, depuis les indépendances de l'Afrique en général et celle francophone en particulier, ont préoccupé l'ensemble des acteurs de l'éducation. Il s'agit entre autres questions des problèmes de scolarisation, des moyens consentis pour la conduite de l'action éducative, mais aussi des démarches sur les contenus d'enseignement et des méthodes utilisées.

Ayant été confronté aux différentes péripéties de l'école sénégalaise pour y avoir fait une grande partie de mes études d'une part et d'autre part étant aussi instituteur à l'école élémentaire pendant sept ans, j'ai décidé, grâce à mon parcours d'étudiant à Paris8, d'entrer à notre tour dans une recherche action afin de s'inscrire dans une logique de participation active aux différents sujets qui nous concernent. C'est dans ce cadre que nous avons tenté de transposer le dispositif de pédagogie de projet intervention/insertion dans une école primaire élémentaire au Sénégal.

Il s'agit d'un dispositif de formation de formateurs mis en place à l'université Paris 8 Vincennes par A. COUËDEL depuis les années 77-78 et qui s'inscrit dans une démarche de recherche/action. Le dispositif pédagogique tel que conçu par A. COUËDEL se situe à la frontière du formel (l'institutionnel) et de l'informel (le non institutionnel). Lieu formel, car nous opérons au sein de l'institution, dans une salle de cours, et avec des enseignants. Lieu informel puisque le projet va amener l'individu à se confronter à différents acteurs sociaux de la vie universitaire et extra universitaire. Pour les besoins de la réalisation du projet, l'apprenant sera en prise avec la réalité et fera en sorte de la maîtriser.

¹Les grands groupes sont une appellation des classes qui ont des tailles très larges pour éviter certaines expressions telles que « effectifs pléthoriques, foules, classes surchargées ». Des professeurs de français regroupés au sein de la F.I.P.F (Fédération internationale des Professeurs de Français) ont fait usage de ce nom. Dans sa définition aussi, on ne pouvait pas se limiter simplement à la question du nombre car celui-ci peut être appréhendé différemment selon le contexte. L'effectif reste dynamique selon que l'on est dans un pays développé ou non. Aliou DIOUM, dans son ouvrage sur la pédagogie des grands groupes, en donne cette définition qui fait référence : « On parlera de grand groupe à partir du moment où, dans une situation d'enseignement/apprentissage donnée, le nombre d'apprenants est tel qu'il peut constituer un obstacle à la communication et aux échanges. Nous soulignons dans cette définition, « dans une situation d'enseignement/apprentissage donnée, ce qui implique que l'on considère, outre l'effectif, de nombreuses autres variables tout aussi pertinentes, notamment le cadre fourni par l'école et la classe, l'âge et le niveau des apprenants, la matière enseignée, les objectifs d'enseignement poursuivis etc. ».

Un dispositif aux fondements politiques

Le dispositif de pédagogie de projet a tout d'abord un « ancrage historique ». Il est fortement lié à l'université Paris8 Vincennes qui, sous Edgar Faure, se veut expérimentale et reste intimement tributaire des conséquences des événements de mai 1968. Vu sous cet angle, l'éclairage de Guy BERGER et Maurice COURTOIS par rapport à la création de l'université Paris 8 en est un témoin avéré : « le projet fondateur de Vincennes était politique et les formes qu'a prises l'enseignement se déduisaient pour une grande part, des options politiques initiales. Réfléchir aujourd'hui sur les formes actuelles de la pratique pédagogique entraîne nécessairement un retour au politique. »² C'est sans doute dans cette optique qu'Annie COUÉDEL fait sienne la question : « Quelle université, pour quelle société ? »

Aussi, l'université de Vincennes est le témoin d'un refus et d'une aspiration. C'est le refus de l'oppression de l'apprenant par l'enseignant. C'est aussi la revendication d'une nouvelle relation pédagogique. Nous assistons à des ruptures des démarches verticales et du recours aux cours magistraux.

Elle place ainsi les étudiants au cœur du dispositif et, dans ce processus, les amène à des auteurs-acteurs : « L'objectif était de faire en sorte que d'emblée les étudiants étrangers aient la parole et jouent un rôle d'auteurs acteurs dans le jeu institutionnel. L'idée centrale a été de définir à côté de l'objectif qui, institutionnellement, est le seul qui compte, apprendre la langue, un autre objectif en apparence éloigné, la réalisation d'un projet commun, choisi et défini par les étudiants eux-mêmes, ayant prise sur la réalité sociale environnante. »³

Le dispositif est politique, car à côté de cet enracinement historique dans un mouvement hautement politique, il traduit aussi un engagement politique et une forte influence issue d'une rencontre. C'est cette situation dans l'école de Paulo FREIRE, qui, dans sa quête de conscientisation, se propose de combattre toute forme de domination en se mettant du côté des opprimés. Le dispositif s'inspire largement dans cette voie tracée par FREIRE. C'est la voie de l'humanisation à la fois du dominé mais aussi du dominant. Notre démarche s'oppose à toute forme de domination et particulièrement traduite par une éducation « bancaire ». Il se place au cœur du dialogue⁴.

Le dispositif est aussi politique car il permet de mettre en place une forme d'éducation à la citoyenneté. L'apprenant tout comme l'enseignant font leurs problèmes auxquels est confrontée la société, à travers l'action éducative guidée ici par le projet. Ils s'investissent et tentent d'y apporter des solutions adéquates.

En s'impliquant dans une tâche qui a un impact sur le milieu, on agit sur son environnement et on en devient un véritable acteur social, conscient de ses responsabilités vis-à-vis de celui-ci.

² G. BERGER et M. COURTOIS, *Pédagogie et politique*, La lettre de Paris 8.

³ A. COUÉDEL et N. BLONDEAU, *Une pédagogie critique à l'université. Pratique de formation/Analyses*

⁴ P. FREIRE, *Pédagogie des opprimés* France Maspero, 1977.

Nous allons maintenant voir comment j'ai opéré sur le terrain pour arriver à asseoir les principales caractéristiques du dispositif et atteindre les objectifs escomptés.

Les caractéristiques du dispositif

Nous avons donc transposé un dispositif mis en œuvre dans une université occidentale vers une école élémentaire du Sénégal. Pour ce faire, nous avons maintenu le découpage du dispositif en trois temps et la tenue du journal de bord après différentes discussions et négociations avec les maîtres et les élèves. Ce qui nous a permis de mener pendant quatre mois des activités diverses. Nous allons essayer de voir les principales caractéristiques du dispositif transposé et illustrer nos propos par un exemple de projet réalisé par nos élèves.

Parler des caractéristiques du dispositif de pédagogie de projet s'avère être une grande entreprise compte tenu de leur nombre et de leur variété. Ainsi, nous nous contenterons d'en relever ici quelques traits qui nous paraissent fondamentaux et très déterminants. Ces derniers peuvent constituer les éléments de son identification. En effet, ils constituent les composantes sans lesquelles nous ne pouvons pas parler, comme Annie COUËDEL de dispositif de pédagogie de projet.

Ils s'agit entre autre du découpage du temps en trois grands moments : grand groupe, sous groupe projet et grand groupe. L'autre composante principale est le projet avec ses différentes caractéristiques : ancrage dans le milieu et le tout dans un esprit collectif. Il y a aussi un troisième élément qui les accompagne et que nous nommons journal de bord. Il est ainsi important de souligner que la conjugaison de ces trois éléments a produit des résultats fort intéressants dont le rappel permet de justifier le recours au dispositif face à la problématique des grands groupes. Nous pouvons les mettre en évidence à travers certains projets qui ont été réalisés et nous passerons en revue un d'entre eux à titre d'exemple.

Physionomie du dispositif

Le fonctionnement du cours en trois temps faisant alterner des séances plénières et des ateliers a été maintenu. C'est une démarche qui répond à des principes et objectifs précis.

Le premier objectif répond au souci de donner la parole aux enseignés. Ici, le « parler » et « l'écouter » sont des activités qui font partie de l'action éducative. Ces exercices, très difficiles et d'importance capitale, trouvent leur place dans le dispositif. L'élève est ainsi entraîné dans l'art de parler en public mais aussi d'écouter son interlocuteur. A partir de ce moment plusieurs observations peuvent être faites. On constatera que nous vivons des moments de discussion entre pairs sur des sujets variables dont ils sont auteurs et qui s'ouvrent à des débats plus ou moins riches. C'est l'occasion d'assister à un lieu de franchissement de certaines barrières. En effet, des questions les plus délicates, parfois très sensibles compte tenu de l'origine et de la culture des uns et des autres sont mises à table entraînant ainsi la levée du caractère tabou de certains sujets très intéressants et méritant d'être discutés.

C'est l'occasion de pratiquer la langue mais aussi de découvrir son caractère culturel qui, en faveur de la confrontation avec des individus de cultures différentes en situation et en contexte, est mis en exergue dans tout ce qu'elle a de complexe et de vivant. Le civisme et la prise de conscience de ses droits et devoirs s'y développent et par conséquent les différents acteurs entrent dans un processus de transformation sociale.

Le deuxième objectif est de permettre aux élèves de travailler en atelier et seuls, sans la présence d'un quelconque œil vigilant d'un maître autoritaire et directif. C'est ici une autre forme d'autonomie qui leur est conférée.

Cette occasion est saisie pour donner le temps aux élèves de s'approprier les espaces dont ils disposent pour faire aboutir leur projet.

Les idées de projet en gestation ont besoin d'être réfléchies, nourries, mûries et conçues comme visées et articulées à leur caractère programmatique afin d'être réalisées dans un cadre propre aux auteurs /acteurs que sont les élèves en tant que porteurs de projets avec toutes leurs caractéristiques.

Ces différents objectifs sont assez bien énumérés par Annie COUËDEL dans un article publié dans PRATIQUES DE FORMATIONS/ANALYSE : « Le dispositif repose sur une architecture spécifique combinant l'apport des groupes projets, travaillant en autonomie dans le hors champ de la salle de classe et du grand groupe, un va et vient entre sous-groupe et grand groupe, entre extérieur et intérieur. L'objectif du grand groupe en séance plénière est de servir de cadre aux synthèses émanant des groupes projets, à l'évaluation, à la critique, à l'exercice de parole en public, à l'autocorrection, à la pratique du débat sur des questions d'actualité. La ritualisation grand groupe, groupe projet, grand groupe sert de repère spatio-temporel et joue un grand rôle essentiel dans la structuration d'un ensemble complexe. »⁵

Cette structuration répond aussi à des principes liés aux dispositifs tels que définis par Christiane MONTANDON ; il s'agit du principe d'alternance qui rompt à toute forme de monotonie et de passivité.⁶

Un dispositif modifiant la relation pédagogique.

Comme nous l'avons déjà exprimé à plusieurs reprises, notre dispositif de pédagogie de projet ne s'inscrit pas dans un modèle d'apprentissage de type vertical. Ce qui fait qu'introduit dans un tel système, celui du Sénégal fortement marqué par l'autorité, la relation pédagogique se trouve radicalement modifiée voire métamorphosée. Cette modification apparaît dans plusieurs domaines. Elle se manifeste par une autonomie aussi bien au niveau de l'apprenant qu'à celui de l'enseignant. Elle est aussi aperçue dans l'environnement des établissements d'enseignement. Nous allons dans un premier temps voire comment cette autonomie s'opère chez les élèves, puis chez l'enseignant, pour ensuite disséquer les nouveaux éléments qui entrent en jeu dans l'environnement de l'école.

⁵ PRATIQUES DE FORMATIONS/ANALYSE (revue gérée par J.-L. LEGRAND), juin 2007

⁶ C. MONTANDON, *Approche systémiques des dispositifs pédagogiques*, 2002

Vers une nouvelle autonomie de l'élève

Avec le dispositif de pédagogie de projet, l'élève acquiert une autonomie réelle sur toutes les échelles de l'institution scolaire. Il est même parfois constaté que cette autonomie à laquelle ils ne sont pas habitués crée un certain traumatisme pour paraphraser A. COUËDEL citant G. LAPASSADE dans un article sur les journaux de bord de son dispositif⁷. Issu d'un système où la tutelle dicte et guide la majeure partie des activités, ici, l'élève se trouve confronté à une liberté qui lui laisse une grande marge de manœuvre. Il n'y a aucune décision prise à sa place et à son insu. Il est impliqué dans tout ce qui se passe dans le dispositif et non seulement à son mot à dire mais la plus grande partie des initiatives doivent venir de lui. Cette prise de responsabilité léguée par l'enseignant apparaît tout au long du processus de déroulement de notre dispositif. Il est ainsi amené à conduire avec ses pairs les débats tout en déterminant les thèmes. Il est aussi seul maître dans l'initiation et la réalisation des projets. Pour couronner le tout, il est laissé à lui-même pour définir les modalités de travail et d'exécution des projets. Ce qui rend la situation embarrassante dans certains cas pour nos sujets/élèves. Leur solitude accentuée par l'éloignement des enseignants qui ne les ont plus à l'œil pour intervenir et canaliser les traumatise.

Cette autonomie de l'élève fait aussi place à une nouvelle autonomie de l'enseignant. Elle s'observe par conséquent à plusieurs niveaux.

L'autonomie de l'enseignant

La mise en œuvre du dispositif de pédagogie de projet suppose une certaine autonomie de l'enseignant dans certains niveaux de l'institution scolaire. Ainsi, avec les activités liées à la réalisation du projet, l'enseignant ne peut plus s'enfermer hermétiquement dans le rituel habituel des programmes et horaires.

Il est amené à se débarrasser d'abord des contenus tout faits consignés dans des livres qu'il doit « déverser dans la tête ». Il faut qu'il s'autonomise face aux nouveautés et aux découvertes faites par les élèves grâce à leur nouvel élan de créativité qui va *crescendo* avec les réalités du dispositif.

L'utilisation du temps est aussi dans notre démarche incompatible avec les emplois du temps officiels. Face à la nature du projet qui est ici visée⁸, l'enseignement programmatique ne peut pas prospérer.

Là aussi, le choix revient au maître. Il ne peut pas suivre des programmes qui n'ont rien à voir avec le projet. Il se trouve même qu'avec le journal de bord des élèves où il est souvent amené à découvrir certains problèmes, il est obligé de réadapter son enseignement. C'est donc là l'imminence d'une prise de décisions ne pouvant s'opérer qu'avec une certaine autonomie qu'il s'octroie.

⁷ A. COUËDEL et N. BLONDEAU, *Appréhension de la diversité*

⁸ J. ARDOINO, *Les avatars de l'éducation*, 2000

Les différentes autonomies, celle des élèves et de l'enseignant conjuguées vont créer à leur tour des dépendances et interdépendances.

Il apparaît clairement que l'enseignant, s'il se libère à un certain moment de l'institution avec ses programmes et contraintes, va dans une certaine mesure dépendre dans sa progression du rythme imposé par l'élève et l'activité du groupe.

Certaines interdépendances apparaissent aussi entre les élèves eux-mêmes du fait que les projets sont foncièrement collectifs. Nous y reviendrons plus loin. Nous allons d'abord voir les nouveaux éléments qui apparaissent dans l'environnement de l'école avec la mise en place du dispositif.

Un dispositif articulant intérieur et extérieur

L'école est souvent déconnectée de l'extérieur. Elle est dans une sorte de vase clos, fermée sur elle-même et autosuffisante. Elle ne fait pas appel aux différentes ressources que peut lui fournir son environnement, le milieu dans lequel elle est implantée. Il en découle un grand préjudice pour les élèves et les apprentissages qui pouvaient s'enrichir de certaines ouvertures dont elle pourrait bénéficier. Le dispositif de pédagogie de projet introduit dans l'enseignement une nouvelle forme de relation entre l'intérieur et l'extérieur. Cela est dû aux caractéristiques du projet mais aussi aux conditions qui matérialisent sa réalisation. Dans notre expérimentation, nos élèves se sont ouverts à leur milieu dans différentes occasions. Cette ouverture s'est traduite à travers l'implication de certains services de la fonction publique comme celui de l'hygiène, des parents mais aussi et surtout les actions sur le milieu et l'utilisation des biens publics que sont généralement les patrimoines des collectivités locales.

On doit constater qu'ici, avec la méthodologie du dispositif de pédagogie de projet, nous aboutissons à une réalisation concrète qui a un impact réel sur le milieu. Elle aura pour caractéristique principale sa visibilité réelle. Il s'agit en effet d'agir dans son milieu. Ce qui lui confère une utilité dans le milieu et un usage de la réalisation. C'est donc l'école et ses principaux acteurs au service du milieu. On agit dans et pour le milieu afin de s'y intégrer et le transformer à un espace commun et solidaire au bénéfice de tout le monde. C'est là l'un des sens que revêt la dénomination du dispositif (D.P.P. i/i :)⁹

L'exécution du projet conduit ses acteurs à agir dans leur milieu. Cette action ne peut se faire sans certaines démarches et l'implication des institutions dont dépend le groupe. Ce dernier est amené non seulement à négocier dans son établissement scolaire mais aussi à ressentir la nécessité de sortir de sa coquille à la recherche de moyens nécessaires à la conduite des activités.

Cette quête amène l'établissement à établir de nouveaux rapports avec son environnement. Il faut négocier, discuter, demander et faire agir, bref impliquer et mobiliser d'autres ressources. C'est à ce moment que l'implication et le recours aux

⁹ D.P.P. i/i : Dispositif de Pédagogie de Projet intervention/insertion

personnes ressources font une entrée effective dans l'école. C'est la réalité de toute démarche interdisciplinaire dont ne peut échapper la conduite du dispositif.

Un dispositif qui s'appuie sur le collectif

Dans la conduite des activités, le dispositif fait une large part au collectif. En effet, le projet qui en constitue le moteur répond à certaines exigences.

Si dans son initiation, le projet relève du rêve et de l'individuel, il ne peut exister, se construire, dans le dispositif, sans une appropriation du groupe projet. Si l'idée émane d'un individu, elle se conçoit en groupe et constitue une propriété d'ensemble. Ce désir, cette idée, va se transformer en une volonté collective. Après des débats, des discussions et négociation entre pairs.

Nous pouvons ici, reprendre la conception que se fait le GRAIN¹⁰ entre volonté collective et opinion favorable. En effet, l'opinion favorable dont peut bénéficier toute idée de projet n'est rien d'autre qu'un avis partagé et favorable sur une idée déterminée. Dans ce cas, l'individu qui l'émet n'est suivi que pour l'aboutissement et la réalisation concrète de l'idée de projet.

Par contre, dans le dispositif, le projet en exécution découle d'une volonté collective ; non seulement il a reçu l'idée favorable, mais il a su impulser un mouvement d'ensemble. A ce propos, la volonté collective se définit comme étant une action commune qui « prend racine dans la situation concrète des individus. Elle est vécue personnellement par chaque membre du groupe qui y voit l'expression de ses convictions profondes auxquelles il s'identifie. Parce qu'elle se fonde sur le vouloir individuel, la volonté collective peut se traduire dans l'action avec une certaine durée. »¹¹

Cette volonté collective qui prend forme dans le groupe va se transformer en une action collective. C'est dans le groupe projet que le projet lui-même se réalise. Ainsi, le groupe coopère collectivement pour arriver aux objectifs fixés. Cette collectivité et participation groupale n'entament en rien un investissement individuel nécessaire et qui aboutit à une œuvre d'ensemble.

C'est à partir de ce moment que les « règles de morale sociales minimale » trouvent leur application dans un consensus naturel et conféré par la volonté de réussir ensemble une œuvre fortement humaine où se sent impliqué tout le collectif. Cette volonté commune implique aussi une certaine adaptation au travail d'équipe. Il s'est avéré que l'un des effets positifs du dispositif est sa capacité à modeler des individus au travail en groupe.

Soulignons aussi qu'avec la volonté d'agir collectivement certaines tares sont vite reléguées au second plan. Nous notons que l'absentéisme diminue souvent et la présence assidue des membres de chaque groupe projet résulte d'une certaine motivation à être utile pour le projet et ne pas être en reste dans un vaste mouvement d'ensemble. Entre

¹⁰ Le GRAIN: *Le défi pédagogique, construire une pédagogie populaire*, Paris/Bruxelles, Vie ouvrière 1985

¹¹ Le GRAIN: *Le défi pédagogique, construire une pédagogie populaire*, Paris/Bruxelles, Vie ouvrière 1985

autres projets d'élèves, nous pouvons retenir à titre d'exemple celui des "enfants de la rue".

Avant de nous pencher sur ce projet des enfants de la rue, **soulignons** que la mise en œuvre de notre expérimentation s'est déroulée dans une école de la banlieue dakaroise. Il s'agit des *Parcelles Assainies* de Dakar. L'école unité 26 qui se situe dans une zone tampon entre quartiers « bourgeois » (Nord Foire, Ouest Foire) et quartiers des classes moyennes accueille des élèves aux origines sociales économiques et socioculturelles assez variées. Dans un souci d'être en situation de grands groupes et d'hétérogénéité, nous avons regroupé deux classes : C.M.1 (cours moyen première année) et C.E.2 (cours élémentaire deuxième année) pour un nombre total de 118 élèves.

Ainsi, après négociation et appropriation plus ou moins difficiles de notre dispositif, les élèves ont initié douze projets au total. Ces projets partent du désir de réaliser une action sur le milieu en passant par la découverte mais aussi la sécurité dans une certaine mesure. C'est pourquoi nous avons entre autres projets le reboisement, la lutte contre le paludisme, une journée de sensibilisation sur les avantages et les dangers de l'Internet, la visite de l'Ile de Gorée et *les enfants de la rue*.

Les enfants de la rue

Ce projet est caractérisé par plusieurs faits marquants. D'abord, il est d'actualité dans la mesure où la problématique des enfants de la rue n'a laissé personne indifférent dans la société sénégalaise et les organismes internationaux, surtout ceux qui ont orienté leurs actions en ce sens. C'est l'une des raisons pour lesquelles L'U.N.E.S.C.O et—certains organismes tels que A.C.D.I ont consacré des programmes importants à la question de l'enfance en général et des enfants de la rue en particulier.

Cependant, avant de tirer les enseignements des actions menées dans le cadre de l'analyse du projet de nos élèves, essayons de voir ce que renferme leur avant projet. Ainsi, dès le début, les élèves ont employé cette phrase : « Aider les enfants de la rue » ; ce qui prouve une certaine compassion et sensibilité des enfants à l'endroit de leurs pairs de la rue. Ils ont pris conscience de leur état. A cet effet, dans le cadre de notre dispositif, ils ont saisi l'occasion de faire quelque chose au profit des enfants de la rue.

Cet état d'esprit est illustré par des expressions qui renseignent sur la promiscuité et la pauvreté dans lesquelles vivent ces petits abandonnés aux soins de la rue. Nous avons noté des expressions très révélatrices. Il s'agit : « ils sont pauvres, ils ne mangent pas bien, ne s'habillent pas bien, marchent pieds nus et sont le plus souvent battus. Ils ne vont pas à l'école, ils n'ont pas de parents ».

A la lecture des différents propos, nous voyons bien que l'enfant a bien observé ses semblables. Cette observation, plus ou moins exhaustive leur a permis d'être conscients de ces situations différentes de la leur qui est plus ou moins bonne ; ce qui les fait souffrir. Cette compassion traduit la sociabilité de l'enfant. Il n'est pas indifférent à ce que vit l'autre, il en est conscient et est prêt à agir. Cette description renseigne aussi sur la définition d'un *enfant de la rue*. qu'appelle-t-on exactement un enfant de la rue ? Est-il réellement celui que l'enfant a défini à travers ces quelques propos ?

Certes, avec sa définition, on est en mesure de déterminer globalement un enfant de rue ou de la rue. Il est important de les amener à voir plus loin et à profiter de leur entreprise pour arriver à situer avec beaucoup plus de précision les enfants de la rue. Ainsi, dans cette logique de définition, nous aurons à avoir des différences selon l'option dans laquelle on se trouve. Ce qui fait que l'enfant de la rue se définit de façon différente car il ne sait pas qu'il est lui-même dans cette situation de détresse.

Ainsi, « *le vagabond, ça veut dire celui qui a quitté ses parents et qui est venu ici pour faire le vagabond. Il y a des gosses qui ont quitté jusqu'à Saint-Louis, Diourbel. Nous, on fait ça mais ce n'est pas grave. Mais les grands qui sont là bas, ils volent chaque nuit, matin et soir, des marchandises. Ce sont de mauvais vagabonds* »¹², a témoigné un enfant à travers la maladresse de son langage

Ici, on voit nettement que l'enfant de la rue prend ses distances vis-à-vis des grands. Cet enfant de la rue est différent de celui dont font part nos élèves. En effet, en comparant les deux noms, nous nous rendons compte que nos élèves font surtout cas de ces *talibés*¹³ qu'ils voient souvent à côté. Par contre, notre interlocuteur est un autre enfant de la rue qui ne se considère pas mauvais ou, du moins qui considère sa situation, par rapport à celle des voleurs. Ce qui laisse comprendre que l'enfant de la rue se reconnaît dans sa situation et s'y résigne. C'est ce qui apparaît à travers les propos d'un ancien enfant de la rue : « *Nous les enfants de la rue, on est tout seuls, il n'y a personne pour s'occuper de nous et personne pour pleurer quand on meurt. Mais on est libre de faire ce qu'on veut. Oui, j'étais enfant de la rue comme toi. Tu dois débarrasser la tête de toutes ces idées noires. Tu dois vraiment te décider tout seul à faire quelque chose pour ton avenir. Une chose est certaine, si tu te mets au travail et que tu restes confiant.* »¹⁴

Si dans l'ensemble il y a l'idée de solitude et de pauvreté voire de situation difficile, on est en mesure de dire que l'enfant de la rue affirme lui-même son identité et est quelque part prêt à vivre sa situation.

C'est sans doute dans cette lignée que certains spécialistes de la question pensent que la rue est par contre un espace où l'enfant peut s'épanouir et passer à différents apprentissages. C'est ce qu'affirme Laurent OTT : « la rue et le quartier sont les meilleurs espaces possibles d'apprentissage de la citoyenneté et les enfants devraient pouvoir y trouver les interlocuteurs stables et permanents avec lesquels ils pourront être à l'origine d'actions en direction de leur environnement.¹⁵ »

Face à ces définitions, l'A.C.D.I nous en donne une qui englobe les différentes acceptions que peut prendre le terme « enfants de la rue » : En effet, le terme « enfants de la rue » désigne les enfants qui vivent ou travaillent dans la rue. Certains de ces enfants habitent

¹² Y. MARGUERAT et D. POITON, *A l'écoute des enfants de la rue en Afrique Noire*, Fayard, 1994

¹³ On comprend par Talibés les enfants envoyés dans les écoles coraniques à la recherche de la connaissance en terme de mémorisation du Saint Coran et de l'éducation islamique. Leurs conditions de vie ne sont pas des meilleures du fait que beaucoup d'écoles coraniques, non prises en charge par l'Etat, parviennent à peine à joindre les deux bouts.

¹⁴ R. TIMILSHINA, ancien enfant de la rue, membre de JAGARAN, organisation népalaise s'intéressant à ce problème : extrait du plan d'action de l'A.C.D.I. pour la protection des enfants.

¹⁵ L. OTT, *Les enfants seuls : Approche éducative*, STED, Janvier, 2000

avec leurs familles lesquelles vivent dans la rue. D'autres vivent et travaillent dans la rue mais ne vivent plus avec leurs familles.

Ces définitions sont différentes de la description que nos sujets ont faite. En effet, nos élèves ont vu des enfants de la rue spécifiques au Sénégal. Cette spécificité nous permet de les scinder en trois catégories. Il s'agit de ceux dits mendiants, de ceux issus de familles pauvres et de ceux dits « vagabonds ».

Ce qui fait qu'avec nos élèves, nous avons affaire à ceux dits mendiants ; ce qui nous fait dire que nos sujets veulent intervenir au niveau des enfants mendiants. Notons que ce type d'enfants est aussi divisé en trois autres sous catégories. Ce sont les talibés, élèves des écoles coraniques. En effet, face à la sécheresse et aux problèmes de prise en charge de ces élèves, le marabout jadis habitant le village s'exode vers la ville.

En brousse, les enfants participent aux travaux champêtres du marabout et par conséquent, les revenus lui permettent de se nourrir. En plus de cette participation de l'enfant, les parents lui donnent ce qu'on appelle la « zakat » ou part de charité issue des récoltes. Mais de plus en plus les ruraux quittent les villages pour venir s'installer en ville et par voie de conséquence, face à la sécheresse, les récoltes si maigres ne permettent pas de faire vivre le paysan. Devant cette situation, le maître coranique vient s'installer en ville avec ses élèves et leur demande d'aller mendier et de rentrer à la maison avec leurs gains. De plus en plus de marabouts en abusent et fixe un apport journalier minimal à l'enfant. Par contre, si l'enfant ne réussit pas, comme si cela dépendait de lui, à ramener la somme imposée, il est susceptible de châtiments corporels. Cette situation à laquelle veulent remédier nos enfants appelle la responsabilité de l'Etat et des parents des talibés.

En effet, le parent, en se déchargeant sur le maître coranique en lui laissant l'éducation et l'entretien de ses enfants, sans paiement ou salaire minimum ; il abandonne son enfant et devient responsable devant une telle situation ou du moins manifeste une fuite de responsabilité. L'Etat aussi, dans sa mission de garantir l'éducation et la formation des jeunes doit revoir sa position à l'égard de ces maîtres coraniques. En effet, il n'y a aucune aide, aucune subvention venant du gouvernement.

En plus de ceux-ci, nous notons les enfants qui sont envoyés mendier par leurs parents pauvres. Ainsi, face à leur besoin de survie au quotidien, ils sont obligés d'aller mendier et faire mendier leurs enfants. Enfin, nous avons les enfants mendiants conducteurs d'aveugles. En effet, la plupart des aveugles sont conduits par des enfants qui gèrent leurs recettes.

Nos élèves sont ainsi amenés à réagir face à la situation des « enfants de la rue ». Pour ce faire, ils ont imaginé un certain nombre d'actions. Il s'agit pour eux de faire des collectes de dons divers et de les distribuer aux daaras¹⁶ du quartier. Dans la collecte, ils ont décidé de sensibiliser l'ensemble des élèves de l'école pour que chacun collecte et amène des habits, chaussures, et autres produits. Ainsi, ils ont fixé la date limite pour que chacun puisse amener ce qu'il a pu collecter.

Ce projet a été aussi l'occasion pour les maîtres de revenir sur des apprentissages en éducation civique et morale. Par conséquent, des notions comme la solidarité, l'entraide et la

¹⁶ Daara veut dire école coranique spécialisé dans l'enseignement du Saint Coran et l'éducation islamique.

responsabilité des parents ont été revisitées. Il faut souligner que le projet pouvait être aussi le prétexte de revenir sur l'UNESCO et de s'étendre sur l'enseignement des droits des enfants qui, loin d'être des êtres entièrement à part, sont des êtres à part entière dans toute société.

En mettant en expérimentation notre dispositif de pédagogie de projet intervention/insertion dans une école sénégalaise, nous avons pu constater que celui-ci était non seulement adapté aux grands groupes mais aussi a introduit des changements notables dans les démarches des enseignants et le comportement des élèves dans tous les domaines.

La relation pédagogique passe de la verticale à l'horizontale et les contenus d'enseignement deviennent des savoirs, savoir être et savoir faire à construire ensemble. L'élève, à travers son implication dans un projet collectif, donne sens à l'acquisition des connaissances. Grâce au dispositif, une conscience citoyenne se développe et se traduit en actions ayant un impact réel sur le milieu et l'environnement de l'élève.

Le volume et le temps offerts par cette communication étant assez restreints pour mettre en exergue d'autres éléments essentiels, conclusions et découvertes fondamentales, nous vous renvoyons à notre thèse portant les dispositifs pédagogiques adaptés aux grands groupes.

Ne faudrait-il procéder à une harmonisation du dispositif de pédagogie de projet intervention/insertion, vu sa pertinence, à toutes les écoles confrontées à la problématique des grands groupes ?

Bibliographie

J., ARDOINO, *Les avatars de l'éducation : problématiques et notions en devenir*, 2000 Presses Universitaires de France

J-C., BOUTINET, *Anthropologie du projet*, Vendôme, 2003

A., COUËDEL et N., BLONDEAU, *Une pédagogie critique à l'université. Pratique de formation/Analyses*, juin, 2007

A., COUËDEL et N., BLONDEAU, «*Pédagogie de projet diversité culturelle* » in *Dialogues des cultures* n°44, 2000

P., FREIRE, *Pédagogie des opprimés* France Maspero, 1977

P., FREIRE, *Education, Pratique de la liberté*, Cerf, 1971

L., OTT, *Les enfants seuls : Approche éducative*, STED, Janvier 2000

Y., MARGUERAT et D., POITON, *A l'écoute des enfants de la rue en Afrique Noire*, Fayard, 1994

C., MONTANDON, *Approche systémique des dispositifs pédagogiques*, 2002