Document generated on 08/06/2025 2:22 a.m.

Revue internationale Animation, territoires et pratiques socioculturelles
International Journal of Sociocultural community development and practices
Revista internacional Animación, territorios y prácticas socioculturales

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

Assane Diakhate

Number 3, 2012

Les arts et l'animation
Arts and sociocultural community development
Las artes y la animación

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1100388ar
DOI: https://doi.org/10.55765/atps.i3.153

See table of contents

Publisher(s)

Département de communication sociale et publique, Université du Québec à Montréal

ISSN

1923-8541 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Diakhate, A. (2012). Le dispositif de pédagogie de projet intervention/insertion transposé à l'école élémentaire de l'Unité 26 des Parcelles Assainies de Dakar. *Revue internationale Animation, territoires et pratiques socioculturelles / International Journal of Sociocultural community development and practices / Revista internacional Animación, territorios y prácticas socioculturales*, (3), 21–33. https://doi.org/10.55765/atps.i3.153

Article abstract

This article reports an experience shared with pupils of a primary school in Senegal as part of a research-action on educational strategies adapted to large groups. For that purpose, we implemented the intervention/insertion project based pedagogy system, an intercultural social transformation system initiated by Annie Couëdel at University of Paris 8 - Vincennes in the 1970s. This system can be situated in the wake of social pedagogies and particularly that of Paulo Freire's social awareness pedagogy. At the heart of the system lies the project whose authors-actors are the pupils. The activities take place in a spatiotemporal architecture that combines groups-project and large groups. Implemented during six months around the conception and the realization of projects by the pupils and their teachers, this project spurred real change in the attitudes of the pupils, of the teachers and on their environment.

© Assane Diakhate, 2012

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

Animation, territoires et pratiques socioculturelles
Sociocultural community development and practices
Animación, territorios y prácticas socioculturales

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

Assane Diakhate
Docteur en sciences de l'éducation, Université Paris 8, France
adiakhate@hotmail.com

Cet article rend compte d'une expérience vécue avec des élèves d'une école primaire au Sénégal dans le cadre d'une recherche-action sur les stratégies pédagogiques adaptés aux grands groupes. Pour ce faire, nous avons transposé le dispositif de pédagogie de projet intervention/insertion, dispositif interculturel de transformation sociale initié par Annie Couëdel à l'Université de Paris 8-Vincennes dans les années 1970. Il s'inscrit dans le sillage des pédagogies sociales et particulièrement de celle de la conscientisation de Paulo Freire. Au cœur du dispositif se situe le projet dont les auteurs-acteurs sont les élèves. Les activités se déroulent selon une architecture spatiotemporelle qui associe les groupes-projet et le grand groupe. Mis en œuvre pendant six mois autour de la conception et la réalisation de projets par les élèves et leurs enseignants, ce dispositif a impulsé une transformation réelle dans les attitudes des élèves, des enseignants et sur leur environnement.

Mots-clés : Grands groupes ; dispositif ; pédagogie de projet ; intervention/insertion.

This article reports an experience shared with pupils of a primary school in Senegal as part of a research-action on educational strategies adapted to large groups. For that purpose, we implemented the intervention/insertion project based pedagogy system, an intercultural social transformation system initiated by Annie Couëdel at University of Paris 8 - Vincennes in the 1970s. This system can be situated in the wake of social pedagogies and particularly that of Paulo Freire's social awareness pedagogy. At the heart of the system lies the project whose authors-actors are the pupils. The activities take place in a spatio-temporal architecture that combines groups-project and large groups. Implemented during six months around the conception and the realization of projects by the pupils and their teachers, this project spurred real change in the attitudes of the pupils, of the teachers and on their environment.

Keywords: Large groups; system; project-based pedagogy; intervention/integration.

Este artículo relata una experiencia vivida con alumnos de una escuela primaria en Senegal en el marco de una investigación-acción sobre las estrategias pedagógicas adaptadas a los grupos grandes. En esta perspectiva, transpusimos el dispositivo de pedagogía de proyecto intervención/inserción, dispositivo intercultural de transformación social iniciado por Annie Couëdel en la Universidad de París 8 - Vincennes en los años 1970. Se inscribe en la filiación de las pedagogías sociales y especialmente de la concientización de Paulo Freire. En el centro del dispositivo se sitúa el proyecto del que los autores-actores son los alumnos. Las actividades se desarrollan según arquitectura espaciotemporal que asocia los grupos-proyecto y el grupo grande. Poniendo en ejecución durante seis meses alrededor de la concepción y la realización de proyectos por los alumnos y sus enseñantes, este dispositivo acarreó una transformación real en las actitudes de los alumnos, de los enseñantes y en su entorno.

Palabras clave : Grupos grandes; dispositivo; pedagogía de proyecto; intervención/inserción.

Certains droits réservés © Assane Diakhate (2012).
Sous licence Creative Commons (by-nc-nd).
ISSN : 1923-8541

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 groupes[1]. J'essaie de répondre, par une pratique réelle sur le terrain, à une série d'interrogations qui, depuis les indépendances de l'Afrique en général et celles des États francophones 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.

Confronté aux différentes péripéties de l'école sénégalaise pour y avoir fait une grande partie de mes études et enseigné comme instituteur pendant sept ans, j'ai décidé, à la suite de ma formation à l'Université de Paris 8, d'entreprendre à mon tour une recherche-action afin de m'inscrire dans une logique de participation active aux différents sujets qui agitent le système éducatif de mon pays.

Sous cet angle, ma problématique de recherche tourne autour de quatre axes fondamentaux : la relation humaine, l'activité des élèves, la principale tâche du maître et la qualité des apprentissages.

En situation de grands groupes, dans un enseignement de « type bancaire » (Freire, 1973) où le maître est appelé à faire usage de la méthode magistrale, la question de la discipline devient une véritable préoccupation. Il faut instaurer une relation humaine qui permette de régler ce souci d'ordre. La question est de savoir s'il faut arriver à imposer, au moment de la prise de parole du maître, un silence laborieux pour que tout le monde entende, ce qui semble être une difficulté insurmontable et nous place dans une conception archaïque de la relation pédagogique.

Dans une telle situation d'enseignement, les élèves sont dans une passivité excessive. Il faut qu'ils soient attentifs et studieux. Leur écoute est sollicitée et, du coup, demeure leur principale attitude. Ils sont appelés à réagir aux questions posées de façon sélective par le maître. Et les rares cas où il arrive que tout le monde réponde, c'est face à des questions fermées, posées à l'aide de méthodes comme le procédé Lamartinière, vivant et efficace, car permettant un contrôle rapide des connaissances des apprenants.

La question du contrôle dans les grands groupes devient une des principales tâches du maître. Afin de vérifier s'il a bien réussi son cours magistral, il est appelé à interroger tout le monde ; ce qui est contraignant lorsqu'on a affaire à plus de quarante élèves. La correction des devoirs n'en reste pas, non plus, moins épuisante. Dans cette conception frontale de l'enseignement, le contrôle des connaissances, fait de répétition, de mémorisation et de restitution, demeure un véritable calvaire pour les enseignés.

À la préoccupante question de l'accès à l'éducation, dont la résolution exige la prégnance des grands groupes avec toutes leurs particularités, s'ajoute un autre problème aussi important. Il s'agit de la qualité des apprentissages. En posant cette question de la qualité, on touche le noeud gordien des systèmes éducatifs africains en général et sénégalais en particulier.

Il a été clairement établi dans la deuxième partie du Programme décennal de l'éducation et de la formation que la qualité des apprentissages reste l'un des objectifs majeurs à réaliser, après l'accès à l'éducation. Ainsi, nous abordons les apprentissages à quatre niveaux : l'appropriation, l'intégration, l'évaluation et la réussite.

1. On parle de grands groupes à partir du moment où, dans une situation d'enseignement ou d'apprentissage donnée, le nombre d'apprenants est tel qu'il peut constituer un obstacle à la communication et aux échanges.

Dans une éducation de qualité, les apprenants doivent s'approprier les apprentissages qui, à leur tour, nécessitent d'être liés à la vie quotidienne. L'intégration des apprentissages suppose la mise en relation des différentes disciplines d'enseignement, une certaine symbiose et non une séparation unilatérale. Elle exclut toute juxtaposition de celles-ci.

Le système d'évaluation, qui déjà pose problème, est à questionner. L'appréciation, qui reste la seule prérogative du maître, en regard d'autres acteurs impliqués dans la relation pédagogique, à savoir les parents mais aussi et surtout les élèves, mérite d'être revue. Peut-on seulement se limiter à une notation relevant des enseignants ? Un apprentissage réussi est-il l'acquisition d'un savoir uniquement confirmé par un diplôme ? Ne doit-il pas aussi permettre l'élaboration de nouvelles connaissances ?

Je me propose de voir dans quelle mesure le dispositif de pédagogie de projet peut apporter des réponses satisfaisantes à ces différentes questions relatives aux grands groupes. Je suis persuadé que le dispositif de pédagogie de projet introduit un autre type de relation humaine incompatible avec l'atmosphère d'une classe silencieuse et la soumission des apprenants à une discipline d'écoute du maître.

Pour l'illustrer, j'ai tenté de transposer le dispositif de pédagogie de projet intervention/insertion dans une école primaire élémentaire au Sénégal, en Afrique. Il s'agit d'un dispositif de formation de formateurs mis en place à l'Université Paris 8 Vincennes par Annie Couëdel depuis la fin des années 1970 et qui s'inscrit dans une démarche de recherche-action. Le dispositif pédagogique, tel que conçu par Couëdel, était mis en place pour l'apprentissage du français comme langue seconde. Il tient largement compte des facteurs clés de l'acquisition d'une langue.

Selon Couëdel, une meilleure acquisition d'une langue étrangère et particulièrement le Français exige d'aller au-delà des cadres formels existants. C'est ce qui l'amène à mettre en place un dispositif de formation de formateurs. Celui-ci se fait dans le cadre d'une recherche-action impliquant plusieurs acteurs et particulièrement les enseignants et les étudiants. Autrement dit, étudier les processus d'acquisition de la langue en faisant un perpétuel aller-retour entre la théorie et la pratique.

Dès lors, il s'est avéré nécessaire de faire un retour sur les travaux de Klein (1989), qui identifie les différents facteurs qui entrent dans le processus d'acquisition d'une langue : l'impulsion à apprendre, l'accès à la langue et la capacité linguistique. Qu'en est-il exactement ?

Je ne m'étendrai pas sur la question de la capacité linguistique qui reste un facteur exclusivement limité au locuteur. C'est la faculté qu'a tout individu de comprendre et de produire du langage. À cet égard, le fonctionnement du processeur linguistique dépend des conditions biologiques et des connaissances disponibles dont il peut disposer à un moment donné. C'est ce qui fait dire à Klein que l'enseignant n'a presque pas de prise sur ce domaine.

Quant à l'accès à la langue, il faut noter qu'il fait intervenir deux aspects fondamentaux : l'entrée («*input*») et la possibilité de communiquer. L'entrée est triplement intense dans le dispositif. D'abord, Couëdel intervient dans un pays où la langue maternelle des apprenants est le medium d'enseignement. Ensuite, ceux qui sont formés sont des étudiants qui suivent d'autres cours sur la même langue. Enfin, le dispositif met en interaction des étudiants parlant différentes langues, des Français y compris.

La possibilité de communiquer est offerte par ce cadre multiculturel, mais aussi par les différents éléments qui entrent dans la mise en œuvre du dispositif. Soulignons ici que Couëdel met en avant, dans son dispositif, un élément essentiel et jusque-là négligé dans l'acquisition du langage. Il s'agit de la dimension sociale du langage, ce qu'illustre avec pertinence Bourdieu (1982 : 123) quand il estime « qu'apprendre un langage, c'est apprendre en même temps que ce langage sera payant dans telle ou telle situation ».

C'est parce que le langage est une construction sociale qu'il est une activité, plutôt que le produit d'une activité, et que l'élaboration des projets dans le dispositif garde tout son sens. Les situations de communication et les différents registres de la langue sont riches et conséquents. Cependant, cette capacité à apprendre ne peut se manifester chez l'apprenant sans l'autre facteur qui entre dans l'acquisition de la langue. Autrement dit, quand l'apprenant parvient à appliquer sa capacité d'acquisition linguistique d'une langue donnée, il fait intervenir l'impulsion à apprendre.

L'impulsion à apprendre est donc déterminée, toujours selon Klein, par quatre grandes rubriques : l'intégration sociale, les besoins de communication, l'attitude et l'éducation. Soulignons que l'intégration sociale et les besoins de communication peuvent être classés dans la rubrique des motivations.

Ainsi, quand il s'agit d'intégration sociale, nous parlerons de motivation intégrative. C'est le moment où l'enfant est appelé à acquérir une identité sociale et, dans le cadre de cette identité sociale, une identité individuelle. Quant à l'adulte, on pourrait dire que cette identité sociale est déjà fixée.

Bien que liés à l'intégration sociale, les besoins de communication relèvent du domaine de la motivation instrumentale. Ici, on est appelé à satisfaire un besoin particulier lié à différents éléments pour apprendre telle ou telle autre langue. C'est l'exemple de celui qui a effectivement besoin d'écrire des lettres diverses en espagnol.

Les attitudes, aussi diverses soient-elles, varient selon différents paramètres. Il peut s'agir des représentations que l'on a vis-à-vis du groupe qui parle cette langue ou de l'histoire que l'on a vécue par rapport à une situation donnée.

L'éducation est un facteur essentiel pour l'enseignement d'une langue étrangère. Néanmoins, elle n'en constitue pas le seul. Il faut noter que notre dispositif s'appuie sur des fondements politiques et théoriques. Qu'en est-il exactement ?

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 de Paris 8 Vincennes qui, sous Edgar Faure, se veut expérimentale et reste intimement tributaire des conséquences des évènements de mai 1968. Vu sous cet angle, l'éclairage de Berger et Courtois (1992) par rapport à la création de l'Université de Paris 8 en est un témoignage 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. »

C'est sans doute dans cette optique que Couëdel fait sienne cette question : « Quelle université, pour quelle société ? »

Ainsi, 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 d'avec les démarches verticales et les cours magistraux.

Couëdel place ainsi les étudiants au cœur du dispositif et, dans ce processus, les amène à être 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. »

Le dispositif est politique, car à côté de cet encrage historique dans un mouvement hautement politique il traduit aussi un engagement politique et une forte influence issue d'une rencontre. C'est cette situation que nous rencontrons 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 de cette voie tracée par Freire (1977). 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 particulièrement traduite par une éducation « bancaire ». Elle s'inspire des fondements de l'éducation-conscientisation.

La démarche pédagogique de Freire découle de plusieurs considérations relatives à l'homme et à sa place dans la société où il a son rôle à jouer. Ces considérations accordent une importance accrue à la notion de liberté. Pour Freire, la liberté n'est pas seulement la résultante de constructions idéologiques. Elle ne reste nullement feutrée dans une pure abstraction. Elle est le fruit d'une conquête par la lutte.

Ainsi, l'homme, sous l'emprise de la domination, est appelé à s'affranchir de sa situation d'opprimé et par conséquent à construire sa propre histoire. C'est pour cette raison que Freire prône une démarche éducative qui laisse une large part à la critique et met sur un même pied d'égalité les enseignants et les apprenants.

Après quinze ans d'expérience dans l'enseignement, Freire propose une pédagogie politiquement marquée par la quête de la libération de l'homme. C'est depuis son pays natal, le Brésil, qu'il constate la domination des masses paysannes. Cette domination est aussi accentuée par une aliénation opérée par une élite sur les Brésiliens de la classe moyenne, analphabètes pour la plupart. Freire se donna alors comme principale préoccupation l'épanouissement du monde, en général, et, de ces masses brésiliennes, en particulier : « Le problème de l'épanouissement de l'homme, de son humanisation, qui d'ailleurs a toujours été d'un point de vue philosophique un sujet de recherche, est devenu aujourd'hui une préoccupation lancinante » (Freire, 1977). Pour cet auteur, l'homme doit tendre vers le « plus être » et non assujetti au « moins être » caractéristique d'une déshumanisation. Et, pour ce faire, il n'y a qu'à lutter pour arriver à la libération totale.

Cependant, cette libération doit être considérée dans une perspective de dualité. En effet, l'oppresseur qui exerce une violence sur les opprimés doit également parvenir à humaniser. Il doit se libérer aussi de son enfermement. Pour arriver à cette double libération des opprimés et des oppresseurs, il faut mener « une lutte intelligente ». Cette lutte, conduite par l'opprimé, ne doit pas l'amener à tomber dans le piège de la déshumanisation dès qu'il aura atteint son objectif. Pour cet auteur, « cette lutte n'a de sens que si les opprimés, dans leur désir de récupérer leur

humanité, ce qui est une manière de la créer, ne se sentent pas et ne deviennent pas oppresseurs des opprimés » (Idem).

Le combat qu'il propose n'est pas sans heurts. Il aura à se confronter à la réticence des opprimés qui, fortement trempés dans la culture de domination, doivent faire face à la phobie de la liberté. Cette peur se justifie par l'état d'adaptation dans lequel se trouve l'opprimé. Les opprimés croient, dans une certaine mesure, que cette liberté est la propriété exclusive de la classe dominante. Ils redoutent par ailleurs de futures représailles de la part du pouvoir oppresseur. C'est pourquoi, selon lui, il faut que l'opprimé, qui est au stade d'adaptation caractérisé par l'état de vivre, c'est-à-dire dans le monde relatif à l'animal, s'humanise en devenant un être qui s'intègre. Ainsi, il est dans le monde, mais aussi il fait le monde. Par conséquent, il est un acteur social et historique. La conséquence pédagogique que Freire en tire est de faire la différenciation, dès le début, entre une éducation systématique et celle élaborée avec les opprimés.

Toujours selon l'auteur, la lutte pour la libération va se heurter à la barrière du pouvoir des dominants, car, ils sont incapables de comprendre le renversement de la situation qu'ils subissent. Dans son optique, l'opprimé qui se libère et du même souffle libère l'oppresseur. Mais cette libération de l'oppresseur est vécue par lui comme une forme d'emprisonnement. Il se fait lui-même une victime et se croit en situation d'oppression. Avec leur habitude de dominateurs et les privilèges obtenus jadis, les oppresseurs ne peuvent pas admettre le changement de situation. Ils veulent réduire le droit de tous à leur droit individuel et injuste.

La praxis comme savoir de la conscience des opprimés

Freire considère que dans leur situation de domination, les opprimés cèdent souvent à des luttes intestines qui profitent aux oppresseurs. Cependant, quand ils découvrent les véritables facettes de l'oppresseur et s'engagent à lutter ensemble, ils parviennent à un moment de dépassement et de rupture avec le pouvoir oppresseur. À cet instant, ils doivent repenser leur action. Ainsi, dans le dialogue, la prise de conscience et la prise en compte de la réalité vécue confèrent à leur action une démarche de réflexion engagée. Ils sont, à cet effet, dans la posture d'une réelle praxis.

Il est donc nécessaire, voire obligatoire, de faire confiance à cette masse qui se conscientise et se libère, ce qui implique une conception de l'éducation différente de celle qu'il qualifie de « bancaire ». Freire fait ainsi le procès de cette éducation « bancaire », synonyme d'oppression, pour arriver à proposer une éducation politique réellement conscientisante.

Dans cette forme d'éducation, nous avons affaire à un éducateur narrateur. Sa tâche consiste à enseigner aux éduqués. Dans cette posture, l'éducateur, détenteur des connaissances, maître omnipotent, réduit l'élève à un ignorant ou un simple réceptacle. On est dans un principe de « donation ». L'éducateur est le dépositaire du savoir dont l'élève est le récepteur. Ce dernier est amené à mémoriser et à répéter le capital du dépositaire. Il est, à cet effet, un archiviste et ne développe aucune connaissance. Ce qu'il reçoit du maître est déjà une connaissance élaborée par ce dernier. Selon Freire, l'éducation ne peut être appréhendée dans une relation à sens unique. Elle ne peut pas se réaliser d'une personne à une autre. Elle n'est pas non plus un fait réflexif, individuel et solitaire. À cet effet, il propose une éducation critique. C'est à partir de ce moment qu'apparaît la conscience critique.

L'éducation-conscientisation s'oppose à l'éducation bancaire qui se résume à deux opérations : un éducateur qui fait l'action face à un éduqué qui la subit de manière passive. C'est ainsi que l'enseignant est sujet dans des actions comme « éduquer, savoir, penser, prononcer, discipliner, agir, choisir », tandis que l'élève en est l'objet.

Pour renverser cette tendance, Freire préconise le dialogue. Il devient ainsi le moteur de sa pensée éducative. Il part du principe que « personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde ». L'acte d'éducation s'inscrit dans un mouvement d'ensemble où il y a d'une part, interdépendance entre les individus et d'autre part, entre les individus et leur environnement.

Dans cette conception dialogique, l'être humain ne peut en aucune façon être ignoré en tant qu'être. Celui-ci, pris en compte, doit faire son histoire et son éducation par la conscientisation facilitée par le dialogue. Pour y arriver, il doit se considérer comme inachevé. Il n'est pas un être fini, accompli, il est en devenir et l'éducation est appréhendée comme un processus dans lequel tous les acteurs jouent, de façon équilibrée, les différents rôles qui leur sont assignés.

Freire considère que l'éducation « bancaire » pose l'être humain dans une position fixiste, permanente. Elle devrait au contraire, comme il le préconise dans la conscientisation, le considérer dans un « présent dynamique » et non dans un présent programmé, ni dans un futur « prédéterminé ». Elle devient alors une éducation révolutionnaire et non-réactionnaire. Il faudrait ainsi que les êtres humains soient considérés dans une parfaite symbiose avec leur monde réel dont ils ont une vision concrète et qu'ils peuvent mettre en mouvement.

Ainsi, le dialogue ne peut se réaliser qu'en donnant la parole. Une parole qui doit être une praxis. Elle ne peut pas se limiter à un verbalisme quelconque ni à une sorte d'action réduite, empêchant le dialogue. Le dialogue est une rencontre entre des êtres humains qui ont tous le même droit à la parole.

Il est aussi nécessaire de créer l'amour, qui consiste en un amour mutuel ainsi qu'envers un monde sans domination ni manipulation paternaliste. Ce sentiment se manifeste dans une parfaite confiance à l'homme. Le dialogue se déroule dans une relation horizontale avec des thèmes à construire ensemble. Cette recherche de thèmes qui s'oppose au dépôt programmatique doit se faire communément et doit tenir compte de la réalité du peuple. Elle prend le contre-pied de la conception « bancaire » de l'éducation où l'éducateur vient avec ses programmes tout faits sans considération aucune de l'apprenant, de son contexte et de sa situation en devenir, devant transformer son monde.

Dans la pratique du dialogue, Freire oppose deux éducations : l'anti-dialogique et la dialogique. En effet, l'une comme l'autre se heurtent à des oppositions de principes. Dans l'anti-dialogique, l'éducateur fait siennes la conquête, la manipulation et l'invasion culturelle alors que le dialogique s'appuie sur l'amour, la coopération, l'organisation et la synthèse culturelle.

Les caractéristiques du dispositif

J'ai donc transposé un dispositif mis en œuvre dans une université occidentale sur une école élémentaire du Sénégal. Pour ce faire, j'ai 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. Et c'est ce qui nous a permis de mener, pendant quatre mois, des activités diverses. Abordons maintenant les principales caractéristiques du dispositif transposé.

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, je me contenterai d'en relever quelques traits qui nous paraissent fondamentaux et déterminants. Ces derniers peuvent constituer les éléments de l'indentification du projet. En effet, ils constituent les composantes sans lesquelles je ne peux pas parler, comme Couëdel, de dispositif de pédagogie de projet.

Il s'agit notamment 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. Le journal de bord, qui les accompagne, constitue le troisième élément. Il est 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 relativement à la problématique des grands groupes.

Physionomie du dispositif

Le fonctionnement du cours en trois temps, faisant alterner des séances plénières et des ateliers, est maintenu. C'est une démarche qui répond à des principes et des 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, difficiles et d'importance capitale, trouvent leur place dans le dispositif. L'élève est ainsi entraîné dans l'art de parler en public et d'écouter son interlocuteur. À 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, les questions les plus délicates, parfois très sensibles compte tenu de l'origine et de la culture des uns et des autres, font l'objet de débat entraînant ainsi la levée du caractère tabou de certains sujets 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'il 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 consiste à permettre aux élèves de travailler en atelier 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 aux élèves le temps 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 clairement présentés par Couëdel (2007) : « 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, avec 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 rôle essentiel dans la structuration d'un ensemble complexe. »

Cette structuration répond aussi à des principes liés aux dispositifs tels que définis par Christiane Montandon-Binet (2002) ; il s'agit du principe d'alternance qui rompt avec toute forme de monotonie et de passivité.

Un dispositif modifiant la relation pédagogique

Tel que stipulé, notre dispositif de pédagogie de projet ne s'inscrit pas dans un modèle d'apprentissage de type vertical. Introduit dans le système sénégalais, 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 de l'apprenant et de l'enseignant. Elle est aussi perceptible dans l'environnement des établissements d'enseignement. Nous allons, dans un premier temps, voir 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.

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. On constate même parfois que cette autonomie à laquelle ils ne sont pas habitués crée un certain traumatisme. Issu d'un système où la tutelle dicte et guide la majeure partie des activités, l'élève se trouve confronté à une liberté qui 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. Il a non seulement son mot à dire, mais la plus grande partie des initiatives doit venir de lui. 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. Ceci rend la situation embarrassante dans certains cas pour les élèves. Leur solitude est accentuée par l'éloignement des enseignants qui ne les ont plus à l'œil pour intervenir et canaliser leurs traumatismes.

Cette autonomie de l'élève fait aussi place à une nouvelle autonomie de l'enseignant. Elle s'observe 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 des programmes et des horaires. Il est amené à se débarrasser d'abord des contenus tout faits consignés dans des livres qu'il doit déverser dans la tête de ses élèves. 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 croissant 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 visée, 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 découvre certains problèmes, il soit 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.

Les différentes autonomies conjuguées, celle des élèves et de l'enseignant, vont créer à leur tour des dépendances et des interdépendances. Il apparaît clairement que l'enseignant, s'il se libère à un certain moment de l'institution avec ses programmes et ses 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. J'y reviendrai plus loin. Voyons d'abord 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 le milieu dans lequel elle est implantée. 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, les élèves se sont ouverts à leur milieu à différentes occasions. Cette ouverture s'est traduite à travers l'implication de certains services de la fonction publique comme celui de l'hygiène, celle des parents mais aussi et surtout les actions sur le milieu et l'utilisation des biens publics que sont généralement le patrimoine des collectivités locales.

On constater avec la méthodologie du dispositif de pédagogie de projet que nous aboutissons à une réalisation concrète ayant un impact réel sur le milieu. Elle aura pour caractéristique principale sa visibilité réelle. Il s'agit, en effet, d'agir sur son milieu. Ce qui lui confère une utilité dans le milieu et un usage de la réalisation. 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.

L'exécution du projet conduit ses acteurs à agir sur 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 incite l'établissement à établir de nouveaux rapports à l'environnement. Il faut négocier, discuter, demander et faire agir, bref, impliquer et mobiliser d'autres ressources. C'est à ce moment seulement que l'implication et le recours aux personnes ressources font une entrée effective dans l'école. La conduite du dispositif ne peut nullement échapper à cette démarche interdisciplinaire.

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 de

l'aspiration individuelle, il ne peut exister et 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, se transformera en une volonté collective après des débats, des discussions et des négociations entre pairs.

Nous devons admettre un lien 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. À ce propos, la volonté collective se définit comme 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. » (Le Grain, 1982)

Cette volonté collective qui prend forme dans le groupe se transforme 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 cette participation groupale n'entament en rien un investissement individuel nécessaire et aboutissant à une œuvre commune.

C'est à partir de ce moment que les règles de morale sociales minimales trouvent leur application dans un consensus naturel et conféré par la volonté de réussir ensemble une œuvre 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.

Nous avons pu donc accéder à l'école Unité 26[2], un établissement où nous avons enseigné et gardé des liens professionnels et relationnels avec d'anciens collègues dont la coopération et la solidarité ont permis de mettre en place le dispositif de pédagogie de projet. Cette initiative n'a pas été facile, mais fort heureusement l'audace, la persévérance et la détermination ont été plus que des outils, des alliés sûrs pour venir à bout de cette recherche.

Nous avons ainsi établi notre méthodologie et sommes parvenus, en groupe avec les élèves, à initier un certain nombre de projets qui ont eu un impact réel sur leur milieu d'étude. En effet, il s'agit du reboisement, de la lutte contre le paludisme, de l'assainissement de l'école, des visites du Palais présidentiel, de l'Ile de Gorée, de la mise en place d'une bibliothèque, d'un journal, de la vaccination, d'aide aux enfants de la rue, de la sensibilisation sur les avantages et inconvénients de l'Internet.

Résultats

En somme, nous pouvons nous réjouir des différents résultats obtenus dans ce travail de terrain. En effet, non seulement nous avons pu mettre en forme le dispositif, mais les activités des élèves ont été nombreuses et leurs réalisations considérables.

2. 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 socioéconomiques 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.

Les élèves ont aussi fait preuve de citoyenneté réelle en se réconciliant avec le patrimoine culturel et administratif de leur pays ainsi qu'en initiant des actions innovantes dans leur milieu. Désormais, ils savent pourquoi on fait telle chose et pourquoi telle autre reste prohibée.

Le relationnel s'est développé avec notre dispositif. Nous avons noté une formation à la vie sociale. Les élèves ont fait preuve d'organisation réelle face à certaines situations. Les apprentissages et les exercices sur les fondements de la démocratie, partant de la libre expression au vote, ont été mis en œuvre.

Le dispositif a permis aux élèves de s'approprier des apprentissages réels dans différentes disciplines. Ces apprentissages, construits activement et répondant concrètement à des besoins réels des enfants, ont été notés dans la quasi-totalité des disciplines. Ils ont lieu aussi bien en grand groupe qu'en sous-groupe.

Si dans les instructions officielles, il a été clairement signifié que l'école doit s'ouvrir au milieu, force est de reconnaître que cet objectif tarde à se réaliser. Pourtant, avec la mise en œuvre de notre dispositif, des changements notables ont été constatés dans ce sens.

Si jadis, les langues nationales ont été méprisées dans le système éducatif, nous pouvons affirmer que notre dispositif constitue une réponse à la problématique de la cohabitation entre les langues nationales et le français, langue officielle et d'enseignement. Les élèves travaillent en grand groupe en français, mais ont des situations de discussion en langues nationales conférées par la mise en œuvre du dispositif.

La rédaction du journal de bord, élément majeur du dispositif, leur a permis de se confronter à l'écrit et de s'exprimer sur des sujets qui étaient jusque-là tabous.

Bref, nous sommes arrivés à certaines transformations notées au niveau du rôle de l'élève dans son milieu, des relations école-milieu et de la qualité des apprentissages.

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

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 qu'il a aussi 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.

À la lumière de ces résultats, 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

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

Berger, G., et C. Courtois, *Pédagogie et politique*, Paris, La lettre de Paris 8, 1992.

Bertrand, Y., *Théories contemporaines de l'éducation*, Lyon, Chronique sociale, 1998.

Bourdieu, P., *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard, 1982.

Boutinet, J.-P., *Anthropologie du projet*, Paris, Vendôme, 2003.

Couëdel, A., et N. Blondeau, *Une pédagogie critique à l'université. Pratique de formation/Analyses*, 2007.

Couëdel, A., et N. Blondeau, *Pédagogie de projet, journal de bord et appréhension de la diversité,* in Dialogue des cultures, n° 44, 2000.

Freire, P., *Pédagogie des opprimés*, Paris, Maspero, 1977.

Freire, P., *L'éducation, pratique de la liberté*, Paris, Éd. du Cerf, 1973.

Le Grain. *Le défi pédagogique, construire une pédagogie populaire,* Paris/Bruxelles, Vie ouvrière 1982.

Klein, W., *Acquisition de langue étrangère*, Paris, Armand Colin, 1989.

Montandon-Binet, C., *Approche systémique des dispositifs pédagogiques : enjeux et méthodes*, Paris, L'Harmattan, 2002.