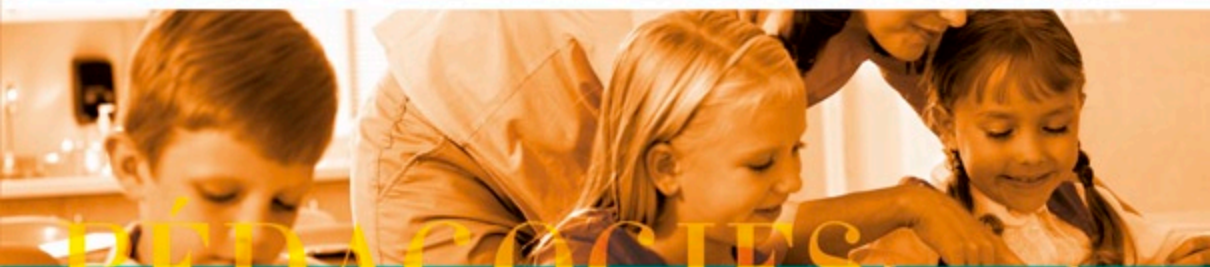


Enseigner pour émanciper, émanciper pour apprendre

Une autre conception
du groupe-classe



PÉDAGOGIES | outils |

Jacques Cornet
Noëlle De Smet

COLLECTION DIRIGÉE PAR PHILIPPE MEIRIEU

esf
EDITEUR

Jacques Cornet
Noëlle De Smet

Enseigner pour émanciper, émanciper pour apprendre

Une autre conception
du groupe-classe



esf
EDITEUR

Direction éditoriale : Sophie Courault

Édition : Sylvie Lejour

Coordination éditoriale : Maud Taïeb

Correction : Laurence Petit

Composition : Myriam Dutheil

© 2013 ESF éditeur

Division de la société Reed Business Information

SAS au capital de 4 099 168 €

Forum 52 – 52, rue Camille-Desmoulins, 92448 Issy-les-Moulineaux Cedex

Président : Antoine Duarte

Directeur de publication : Antoine Duarte

Actionnaire principal : Reed Elsevier France

www.esf-editeur.fr

ISBN 978-2-7101-2941-7

ISSN 1158-4580

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2^e et 3^e a, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou ses ayants droit, ou ayants cause, est illicite » (art. L. 122-4). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

Pédagogies

Collection dirigée par Philippe Meirieu

La collection PÉDAGOGIES propose aux enseignants, formateurs, animateurs, éducateurs et parents, des œuvres de référence associant étroitement la réflexion théorique et le souci de l'instrumentation pratique.

Hommes et femmes de recherche et de terrain, les auteurs de ces livres ont, en effet, la conviction que toute technique pédagogique ou didactique doit être référée à un projet d'éducation. Pour eux, l'efficacité dans les apprentissages et l'accession aux savoirs sont profondément liées à l'ensemble de la démarche éducative, et toute éducation passe par l'appropriation d'objets culturels pour laquelle il convient d'inventer sans cesse de nouvelles médiations.

Les ouvrages de cette collection, outils d'intelligibilité de la « chose éducative », donnent aux acteurs de l'éducation les moyens de comprendre les situations auxquelles ils se trouvent confrontés, et d'agir sur elles dans la claire conscience des enjeux. Ils contribuent ainsi à introduire davantage de cohérence dans un domaine où coexistent trop souvent la générosité dans les intentions et l'improvisation dans les pratiques. Ils associent enfin la force de l'argumentation et le plaisir de la lecture.

Car c'est sans doute par l'alliance, sans cesse à renouveler, de l'outil et du sens que l'entreprise éducative devient vraiment créatrice d'humanité.

Pédagogies/Outils : des instruments de travail au quotidien pour les enseignants, formateurs, étudiants, chercheurs. L'état des connaissances facilement accessible. Des grilles méthodologiques directement utilisables dans les pratiques.

*

* *

*Voir la liste des titres disponibles dans la collection « Pédagogies »
en fin d'ouvrage et sur le site www.esf-editeur.fr*

Table des matières

Introduction	9
Des « savoirs pratiques »	9
De l'écriture à quatre mains	10
Des récits et ce qu'ils donnent à faire, à penser	10
1. Se défaire de ses postures et des illusions	13
Situation-problème pour interpeller : que faire avec la différence ?	14
Exploitation et théorisation : reconnaître la personne et exiger le travail	19
• Un double problème : politique et pédagogique	20
• Une double exigence : reconnaître l'identité et exiger l'altérité	26
• Une double posture éducative : le sujet et son histoire	30
Prolongements :	
chercher le sujet derrière l'étiquette	31
• Autre situation-problème pour interpeller	31
• Le pouvoir des représentations	34
• La rationalité de l'autre	36
• Les représentations à l'œuvre	36
L'apport de la pédagogie institutionnelle :	
organiser les déplacements	38
2. Susciter le désir d'apprendre	41
Récit mobilisateur : que faire avec le corps qui change ?	42
• Début du récit ou mise en situation	42
• Se donner un projet commun	45
• Se mettre au travail	46
Exploitation et théorisation :	
esquiver l'affrontement et soutenir le désir d'apprendre	48
• Marche(s) et démarche(s)	48
• Après le récit ou l'après-coup... ..	50
Prolongements : alimenter le feu du désir	52
• Être acteur de parole	53
• Construire tableaux, concepts, typologies... : relever des défis	58
• Aller au-delà de soi-même : être rassuré	61

L'apport de la pédagogie institutionnelle : tendre des pièges à désir	63
• Transporter mes sacs et mes valises !	64
• Tenter plus	64
• Inventer des points d'accroches	65
• S'aiguiser l'oreille	66
• Se donner du grain à moudre	67
3. Élever l'élève à sa dignité	69
Situation-problème pour interpeller : que faire avec les gifles ?	70
Exploitation et théorisation : reconnaître l'autorité des parents et résister aux idées reçues	76
• Le problème : la formulation du problème	77
• La gifle : un faux problème ?	78
• Sous la gifle : un vrai problème ?	80
• La gifle, un problème culturel ?	81
• La gifle, une solution ?	82
• Aux sources de l'échec : la honte (et réciproquement)	84
• Aux sources de la honte : la domination	86
Prolongements : délivrer de la honte par l'action collective	87
• Pour relever la dignité	88
• Pour pratiquer la liberté	89
• Pour camper une conscience fière	89
• Pour nommer des choix	90
L'apport de la pédagogie institutionnelle : libérer les positions	91
• Des idées ou des réalités	92
• Un autre rapport à l'école, au travail	93
• Une organisation émancipatrice	94
• De la « conscientisation »	94
4. Faire sens	97
Exercice pour expliciter : que me disaient mes parents quand... ?	98
Exploitation et théorisation : vivre des activités et en parler	105
• Les trois sens du sens	106
• Remonter aux expériences familiales	109
• Implications parentales	110
• Exacerbations de l'angoisse, de la méfiance et du rejet	112
• Expériences familiales de l'écrit et de l'écran	113
• Expériences familiales du travail	116
• Expériences familiales de l'autorité	119
• Usages familiaux des connaissances	120
• Mobilisations scolaires	121
• Alternatives de classe	124

Prolongements : bricoler du sens par l'échange	124
Prolongements pour la formation des maîtres : pratiquer une réflexivité critique généralisée	130
L'apport de la pédagogie institutionnelle : vivre et parler pour de vrai	132
• Des places à prendre	132
• Des sens à agir	134
• Des paroles à entendre	135
5. Élaborer l'autorité	143
Situation-problème pour interpeller : que faire avec Anissa ?	144
Exploitation et théorisation : permettre d'exister et de créer	151
• Travailler la relation et ses finesses	152
• Travailler le système-classe et ses facettes	154
Prolongements : intégrer, intéresser, mobiliser	160
Trois moteurs d'action : les relations, les stratégies et les valeurs	166
• Nous et eux : la logique relationnelle	167
• Gagner ou perdre : la logique stratégique	168
• S'affirmer et se construire : la logique des valeurs	169
• Bricoler désespérément	170
• Une autorité juste	174
L'apport de la pédagogie institutionnelle : une orientation et des filets pour exister et insister	179
• Choisir une orientation	180
• Organiser l'articulation du je/nous	180
• Prendre grand soin des matérialités	181
• Reconnaître des vécus et la parole qui les dit	181
• Instituer des médiations	182
• Faire de la loi	183
• Tenir conseil	183
• Veiller	184
• Soutenir le désir	184
6. Construire le savoir	187
Récits mobilisateurs : identifier les principes didactiques communs	188
• Les pirates (mathématiques)	188
• Les fautes (orthographe)	191
• Glaçon, une tournée ! (sciences)	194
• Va-t'en savoir ! (lire – écrire)	197
• Portraits sociaux. Pas d'indifférence aux différences (sociologie de l'éducation)	200
• Quels principes didactiques communs ?	203

Exploitation et théorisation : pressentir et chercher	204
• Produire pour transformer	205
• Pressentir pour consentir	206
• Encadrer pour émanciper	207
• Dialoguer pour expliciter	209
• S'abstraire pour apprendre	211
L'apport de la pédagogie institutionnelle : entraîner des postures	214
• Conditions d'apprentissage	215
• Savoirs « pour de vrai »	215
• Savoirs linguistiques	217
Pour finir ou pour commencer	219
Pédagogie du projet	219
Étude de cas	220
Se décentrer à partir de trois cas à résoudre	220
• Présentation d'après un document authentique	221
• Présentation d'après un document authentique :	
conseil de classe de Noël	223
• Présentation d'après un document authentique	225
Comprendre l'autre à partir de trois cas à résoudre	225
• Extraits d'interviews de et à propos de François (premier cas)	225
• Extraits d'interviews de et à propos de Martin (deuxième cas)	229
• Trois images fausses	230
• Des représentations efficaces	231
• Extraits d'interviews de Marie (troisième cas)	231
• Le contexte familial	233
• Le contexte de l'école	234
• Marie	234
• Agir : des pistes d'actions	235
• Pour ne pas finir...	244

Introduction

Nous voudrions proposer des « savoirs pratiques », des allers-retours, des repères, des modèles (au sens de modélisations) et des outils de compréhension, de théorisation, d'action, tous fabriqués au cœur même du travail (faire apprendre, apprendre, enseigner, s'enseigner). Une telle démarche nous donne l'occasion de mettre en avant une conviction travaillée par des pédagogues¹ : la « théorie pratique »² des enseignants.

Des « savoirs pratiques »

Il s'agit ici de savoirs et pratiques de deux types : ceux de la théorie spécifique (de la sociologie, de la psychanalyse, de la pédagogie institutionnelle... eux-mêmes tirés des observations et pratiques de terrain) et ceux qui touchent aux créations singulières (telle grille qui permet de lire telle réalité, tel conseil d'une classe en pédagogie institutionnelle...). Ces savoirs, ces outils et ces inventions sont en général orientés vers une transformation de la pratique enseignante.

Voici ce qu'en dit Étienne Vellas : « *C'est une pratique fondée dans une expérience éducative précise, elle articule des convictions (des valeurs), des conceptions (des savoirs scientifiques et pédagogiques) et des actions.* »

« *C'est une pratique qui comprend des savoirs définis comme étant tout à la fois des faisables pragmatiques : outils, techniques, postures, principes des alternatives politiques, des savoirs critiques, ce qui suppose renoncement à des pratiques précédentes : " Se défaire " donc !*

Tous savoirs spécifiques produits pour agir³. »

Voilà donc comme un manuel fabriqué à partir de terrains, de connaissances, de compétences différents et d'un désir de partager ce qui s'y est élaboré ou éclairé.

1. Voir la thèse d'Étienne VELLAS, *Approche par la pédagogie de la démarche d'auto-socio-construction : une « théorie pratique » de l'Éducation nouvelle*, université de Genève.

2. « Les termes "théorie pratique" se rencontrent aujourd'hui écrits de deux manières : "théorie pratique" mis entre guillemets ou théorie-pratique, avec un trait d'union. L'écriture de trait d'union ou guillemets reliant théorie et pratique, spécifiant ainsi le savoir construit par le pédagogue, brise la symbolique binaire de ces deux concepts, souvent utilisés par catégorisation des acteurs, pour séparer les praticiens des chercheurs » (extrait de la thèse d'Étienne VELLAS).

3. Michel FABRE, université de Nantes cité par Étienne Vellas dans sa thèse.

Désir aussi de diffuser ce qui nous semble porteur pour de nouvelles fabrications d'apprentissages et de sens, par d'autres sur leurs terrains.

De l'écriture à quatre mains

Tel a été notre choix, d'une part, comme traces de nos interventions en duo dans les moments de formation d'enseignants et autres acteurs d'éducation, d'autre part, comme mise en duo de nos expériences et expertises respectives. L'un comme sociologue, professeur de sciences sociales dans une haute école de Belgique⁴ où se forment de futurs régents⁵ en sciences humaines⁶. L'autre comme enseignante en français et étude du milieu⁷ dans le secondaire, essentiellement dans le 1^{er} degré, et permanente dans une association, pour la « formation continuée⁸ » d'enseignants.

Les deux se soutenant de ce qu'ils élaborent avec d'autres dans un mouvement pédagogique, CGÉ, « Changements pour l'Égalité⁹ », des apports de la pédagogie institutionnelle et de la sociologie de l'éducation.

Chemin faisant, cette écriture nous a aussi fait voir nos approches comme pouvant se répondre, se renforçant, s'éclairant mutuellement, et cela à partir de leurs différences, soit de formation et de style, soit du point d'où chacun voit, perçoit, lit, analyse, écrit.

Des récits et ce qu'ils donnent à faire, à penser

Nous avons choisi de partir de récits et de retourner à ces récits. Récits d'incidents critiques, de pratiques, de démarches, vécus dans les classes du primaire, du secondaire et du supérieur pédagogique, en formation initiale ou dans les moments de formation continue.

Deux types de récits, des récits en vue de provoquer des questionnements, appelés situations-problèmes pour interpeller, et des récits proposant des pistes d'actions appelés récits mobilisateurs.

4. Établissement qui dispense un enseignement supérieur de type court ou/et de type long de niveau universitaire. Depuis 1996, ces écoles supérieures de Belgique sont regroupées par régions et catégories (paramédical, social, économique, pédagogique).

5. Enseignants dans les premières années du secondaire, l'équivalent des collègues.

6. Géographie, histoire et sciences sociales.

7. À travers l'analyse de différents lieux concrets, c'est la compréhension du milieu de vie envisagé globalement qui est l'enjeu de la formation historique et géographique comprenant la formation à la vie sociale et économique. Ce cours se donne dans les deux premières années du secondaire.

8. Moments de formation aux formes et durées diverses, organisés par les pouvoirs publics ou des mouvements pédagogiques tout au long de la carrière. En France, cela correspond à la formation continue.

9. Voir le site www.changement-egalite.be et la revue *TRACeS de ChanGements*.

Pourquoi ? D'abord parce qu'au ras de nos réalités, ils nous remplissent et nous nourrissent. Ensuite parce qu'ils permettent d'aller au plus près des terrains concrets, de reprendre ce que nous avons voulu y impulser ou ce qui s'y est passé à notre insu. Ils permettent de voir, en nous arrêtant aux réalités observées, ce que nous pouvons en tirer comme lignes et leçons, et comment nous pouvons les traduire en outils et pistes didactiques à éprouver sur ces mêmes terrains, ou ailleurs, nous-mêmes ou d'autres.

Enfin, des récits parce qu'en nous reliant aux acteurs, aux temps, aux détours des histoires d'écoles et d'apprentissages, nous ne risquons pas trop de verser dans le déversement éventuel de vérités trop générales ou d'abstractions trop éloignées des praticiens. À ce propos, nous parle une phrase reçue d'Irène Laborde¹⁰ et commentée par elle : « *Il n'y a pas de vérité, il n'y a que des histoires*¹¹. » En effet, nous venons avec des pans de vie, la professionnelle et l'autre, au cœur desquels à la fois nous élaborons des façons de faire, de dire, de penser, à la fois nous les relient à des savoirs que nous portons déjà (par exemple, ceux qui nous viennent de disciplines comme la sociologie, de praxis comme celles de la pédagogie institutionnelle) et à la fois, nous revoyons et enrichissons ces savoirs entre autres à la lumière des façons dont s'en emparent les acteurs en présence... Ce qui nous fait aussi revisiter savoirs et outillages de savoirs.

À propos d'une de nos facettes de terrain et de théorisation, la pédagogie institutionnelle, François Tosquelles¹² parle de praxis, « *c'est-à-dire d'une pratique qui se théorise à mesure qu'elle est mise en œuvre* ». Ces mots ne parlent pas seulement quand nous pratiquons explicitement la pédagogie institutionnelle ; ils disent sans doute aussi quelque chose du travail de ce livre et de ses allers-retours, du travail sur soi comme (futur) enseignant et du travail sur les pratiques d'enseignement.

10. Irène LABORDE a exercé pendant une vingtaine d'années dans l'enseignement primaire et y a pratiqué la pédagogie institutionnelle. Titulaire d'un doctorat ès Lettres et Sciences humaines de Paris X - Nanterre, elle a ensuite assuré des fonctions de formation à l'IUFM de Grenoble auprès des futurs professeurs d'école. Actuellement, toujours engagée dans un mouvement pédagogique (le Ceépi), elle travaille dans un collectif d'équipes de pédagogie institutionnelle en Isère.

11. Phrase tirée d'un ouvrage de Jim MORRISON (1943-1971), poète et chanteur du groupe rock américain The Doors (1965-1973). Intellectuel engagé dans le mouvement du *protest song*, en particulier contre la guerre du Viêt Nam.

12. François TOSQUELLES est un psychiatre catalan (1912-1994). C'est l'un des inventeurs de la psychothérapie institutionnelle, mouvement qui, de Saint-Alban à Laborde, a influencé fortement la psychiatrie et la pédagogie depuis la moitié du XX^e siècle.

1

Se défaire de ses postures et des illusions

Comment favoriser l'émergence d'un sujet apprenant



Par rapport à l'enfant, au jeune ou à l'adulte qui veut et qui peut apprendre, qui progresse, qui réussit, quoi de plus naturel et évident que de continuer à enseigner comme on l'a toujours fait. Par contre, par rapport à l'enfant, le jeune ou l'adulte qui ne veut pas et /ou qui ne peut pas apprendre¹, par rapport à l'apprenant qui n'apprend pas, qui reste différent de ce qu'on attend de lui, alors il est nécessaire de se défaire de certaines postures éducatives, nécessaire de renoncer à certaines illusions pédagogiques. Lorsque la différence surgit dans la classe, lorsque l'autre est là, un autre que la distance à la culture scolaire dominante risque de bloquer dans son apprentissage, que faire, que faire avec la différence, que faire avec l'Autre ?

Comme pour les autres chapitres, nous commencerons par une mise en situation avant d'analyser et de théoriser. Cette situation-problème, comme presque toutes les autres, est authentique : le problème s'est réellement posé et se pose d'ailleurs encore régulièrement. Par rapport à d'autres situations de différences, d'écarts entre la famille et l'école, celle-ci est volontairement peu dramatique et, toujours volontairement, ne mobilise pas trop d'affirmations identitaires. Autrement dit, elle est assez douce par rapport à d'autres beaucoup plus dures, souvent vécues dans les écoles. Ce n'est pas par peur de la réalité, mais pour permettre une réflexion plus sereine par rapport à la différence en général, de façon à ce que le conflit affectif ou idéologique ne l'emporte pas sur le conflit cognitif. Nous invitons donc l'utilisateur à accepter ce détour pour revenir par la suite à des situations problématiques plus dures et plus graves. Nous espérons que ce détour aura des effets heuristiques transférables, qu'il permettra de mieux comprendre les autres situations d'écart culturel et donc d'améliorer son action pédagogique dans ces situations.

1. Comment d'ailleurs distinguer le vouloir et le pouvoir ? Distinction que nous travaillerons pourtant par la suite.


Comme pour les autres chapitres et les autres mises en situation, cette situation-problème a été conçue pour un travail collectif, la formation initiale ou continue des enseignants. Elle peut tout autant être travaillée individuellement, directement à la lecture des pages qui suivent. Nous invitons donc le lecteur individuel, et donc le formateur qui la découvre à la lecture, à jouer le jeu lui aussi et à réaliser les tâches demandées, car, pour nous, on peut difficilement faire vivre à d'autres en formation ce qu'on n'a pas vécu personnellement pour se former soi-même.

Situation-problème pour interpeller : que faire avec la différence ?

Votre rôle : vous êtes instituteur(trice) en 3^e primaire² depuis quelques années. Vous avez l'habitude de fêter les anniversaires : gâteaux, cadeaux, chansons... C'est important pour vous en termes à la fois d'intégration, de socialisation, de cohésion du groupe et aussi, c'est lié, de valorisation personnelle. Pour la première fois dans votre carrière, cette année, vous avez dans votre classe trois enfants de familles témoins de Jéhovah. Vos collègues vous avaient bien prévenu(e), mais vous n'y avez pas attaché d'importance : ils ne peuvent participer à aucune fête non religieuse, ni donner, ni recevoir de cadeaux. Au premier anniversaire, c'est bien ainsi que cela se passe, ils restent à l'écart. Il y a même une petite fille qui pleure en silence.

Vous êtes embarrassée, vous regrettez de ne pas avoir tenu compte de l'avertissement de vos collègues, mais il est trop tard. Vous vous demandez que faire pour la prochaine fois, vous imaginez différentes solutions et vous optez pour celle qui vous paraît la meilleure. Mais avant de l'appliquer, vous décidez d'en parler à vos collègues pour parvenir à une réponse concertée.

Procédure

Individuellement, décidez de votre position : ce que vous ferez lors du prochain anniversaire à fêter, expliquez et justifiez votre réponse personnelle à cette situation.	[5 minutes]
En sous-groupe de quatre, après avoir désigné un animateur et un rapporteur, optez ensemble entre collègues pour une position commune qui serait celle de l'école où vous travaillez ensemble.	[15 minutes] 

2. CE2, enfants de 8-9 ans.

Communication en grand groupe de la position de chaque groupe en nommant chaque réponse du nom repris dans la typologie des sept réponses possibles avec quelques commentaires.	[15 minutes]
En sous-groupe, analysez votre choix à partir de la typologie des sept réponses possibles et des quatre questions qui suivent cette typologie.	[20 minutes]
Communication au grand groupe, débat commun et théorisation.	[20 minutes]
Individuellement puis en sous-groupe de quatre, imaginez trois situations comparables de conflit entre une demande de la famille et une demande de l'école. En avez-vous vécu personnellement ? Dites lesquelles. En quoi est-ce semblable et en quoi est-ce différent ?	[15 minutes]
La situation-problème qui vient de vous être proposée et la manière de travailler ensemble cette situation entrent-elles ou non en contradiction avec votre histoire familiale ou scolaire personnelle et cela vous a-t-il gêné dans votre travail ? En quoi cette dernière question est-elle paradoxale ?	[10 minutes]
Communication au grand groupe. Discussion.	[15 minutes]

Trois outils suivent pour travailler la situation-problème : une typologie de toutes les réponses possibles, des questions pour analyser chaque réponse et un tableau comparatif des sept réponses possibles selon quatre critères de comparaison.

.....

Outil 1 : typologie des réponses possibles

De multiples possibilités de réponses à cette situation existent, mais il n'existe aucune solution idéale. Toutes les réponses se ramèneront nécessairement soit à une forme ou une autre d'une des huit réponses possibles reprises ci-dessous, soit à une combinaison de deux ou trois de ces réponses possibles. Quelles sont donc les réponses possibles ?

Réponse 1 : le respect de l'Autre

Afin de ne plus placer les trois enfants dans cette situation de frustration-ségrégation, vous décidez de ne plus fêter les anniversaires pour personne.

Réponse 2 : la neutralité

Afin de respecter les choix de chacun, vous continuez comme si de rien n'était. Puisque leurs parents souhaitent qu'ils ne participent pas, vous respectez la demande des parents. Vous continuerez de fêter les anniversaires en permettant à ceux qui le souhaitent de participer et en laissant de côté ceux qui refusent de participer.

Réponse 3 : la tolérance

Même réponse que la 2, mais vous vous efforcez de consoler l'enfant qui pleure, en lui expliquant que si ses parents lui demandent d'agir ainsi, c'est certainement pour son bien et qu'ils ont sûrement raison, que les autres parents ont raison aussi et que chacun a raison de chercher le bonheur dans la voie qui lui paraît la plus juste.

Réponse 4 : l'intégration

Vous expliquez à toute la classe que l'espace scolaire est un espace public et commun et que, dans cet espace, la loi est la même pour tous. Les fêtes d'anniversaire ont une fonction éducative et sont obligatoires au même titre que les leçons de calcul. Chacun est tenu d'y participer. Vous tiendrez bon, quoi qu'il arrive, contre la direction (si nécessaire) et contre les parents, pour les enfants.

Réponse 5 : la responsabilisation individuelle

Vous prenez chaque enfant témoin de Jéhovah à part et vous discutez longuement avec lui, de ce qu'il croit, de ce qu'il souhaite, des risques qu'il est prêt à prendre avec vous en l'invitant à décider et en l'assurant de votre soutien ferme et décidé aussi bien auprès de la classe qu'auprès de ses parents, quelle que soit sa décision.

Réponse 6 : la responsabilisation collective

Avant le deuxième anniversaire, vous réunissez la classe en conseil³ avec ce seul point à l'ordre du jour. Vous posez le problème au conseil et vous envisagez avec les enfants les réponses possibles et leurs conséquences, en insistant sur ce que la classe peut et ne peut pas décider collectivement, et en assurant le groupe et chacun de votre soutien ferme et décidé auprès des autorités de l'école et auprès des parents, quelle que soit la décision.

Réponse 7 : l'évitement

Vous cherchez une solution intermédiaire qui permet à la fois de maintenir les objectifs d'intégration et de valorisation par la fête et le respect des normes du groupe minoritaire. Pour cela, vous étudiez bien le système de l'Autre (la religion des témoins de Jéhovah) et vous trouvez une formule qui permet l'évitement du conflit par le détournement de leurs règles et le maintien de vos objectifs sous d'autres formes.

3. Il s'agit ici d'un conseil au sens où la pédagogie institutionnelle l'entend, l'assemblée de tous les enfants du groupe et du ou des enseignants de ce groupe ; il peut s'appeler conseil de classe, conseil des enfants, conseil de coopération...

Réponse 8 : le recul ethnologique

Avant de poursuivre (et de prendre une des sept réponses qui précèdent), vous menez avec la classe une démarche d'analyse critique des différentes manières de faire la fête et de fêter les anniversaires, et en étant au moins aussi critique sur « notre » façon de faire : surconsommation, soumission à la mode, à ses expressions matérielles, égocentrisme...

Outil 2 : questions pour analyser les réponses choisies

Ces questions devraient permettre l'explicitation des valeurs à l'œuvre dans le choix des réponses à la situation-problème.

Quel est finalement le projet de l'enseignant en optant pour telle ou telle réponse, que tente-t-il de faire, d'obtenir et /ou d'éviter, à quelles valeurs se réfère-t-il ?

À qui « appartient » l'enfant ? En optant pour telle ou telle réponse, qui a le droit de décider de ce qui est juste et bon pour lui et pour les autres ?

Quels sont les avantages et les inconvénients de telle ou telle réponse, que gagne-t-on et que perd-on en agissant ainsi ?

Pour quel mode de rencontre des différences opte-t-on avec telle ou telle réponse, que fait-on de la divergence ?

**Conseils pour l'utilisation en formation
de cette situation-problème**

Comme cela a été dit précédemment, cette situation-problème offre l'avantage d'être très peu dramatique. Aussi, surtout avec des enseignants ou futurs enseignants connaissant ou ayant connu des situations beaucoup plus dures – ceux pour qui l'écart avec les apprenants provoque de la souffrance –, est-il nécessaire d'expliquer le caractère volontairement doux de la situation, nécessaire de les inviter à bien vouloir faire ce détour en leur promettant de revenir par la suite aux situations conflictuelles dures qui peuvent être les leurs.

Cette situation douce offre également l'avantage (et le désavantage) de travailler à partir d'une différence évidente, affirmée et non cachée, explicite, comportementale, ce qui permet le débat et le positionnement à partir d'un concret défini. Mais, bien sûr, les différences les plus meurtrières pour l'apprentissage, pour le désir d'apprendre (le vouloir) et pour les capacités à apprendre (le pouvoir) sont celles qui ne se voient pas, les différences honteuses et volontairement cachées ou plus encore les différences mentales non conscientes et invisibles, les rapports au savoir divergents que seule une analyse fine du travail de l'apprenant peut expliciter. Cette situation est donc réductrice et, en cours de travail, il sera nécessaire d'en dénoncer le simplisme et d'inviter les participants à rechercher d'autres différences, des différences non visibles et d'échanger sur la possibilité de transférer les enseignements de cette situation-problème à d'autres situations explicites, mais aussi et surtout implicites.




Au-delà de ses caractéristiques, douce et réductrice, il est évident que nous considérons cette situation comme paradigmatique, révélatrice, de tout écart à la culture et à la norme scolaire. Et donc en cours de travail, il sera nécessaire aussi d'explicitier ce caractère paradigmatique de la situation, d'annoncer que nous considérons que les enseignements qu'on en tire devraient être transférables à toute situation d'écart culturel et d'évaluer ensemble sa transférabilité à d'autres situations concrètes proposées par les participants.

Pour la mise en commun du travail des sous-groupes, il y a lieu d'abord de pousser les participants le plus loin possible dans l'explicitation de leurs choix, de leurs arguments et de leurs justifications et de faire dialoguer les sous-groupes entre eux, mais en évitant la recherche de la meilleure solution et en visant l'élucidation (voir clair ensemble) plutôt que l'argumentation (avoir raison contre l'autre). Il s'agira aussi de réagir selon l'évolution des échanges à partir de la théorisation qui suit pour construire ensemble les concepts et modèles explicatifs pour lesquels cette situation-problème a été présentée (voir ci-après).

Outil 3 : tableau comparatif⁴

Ce tableau permet de comparer les réponses aux questions de l'outil 2 pour chacune des réponses possibles.

	Projet de l'enseignant	À qui « appartient » l'enfant ?	Avantages et inconvénients	Rencontre des différences
Réponse 1 : le respect	Éviter les problèmes dans le groupe. Éviter la souffrance et le conflit de loyauté.	À l'enseignant, qui décide seul de ce qui est juste et bon pour tous et chacun.	Pas de problème, pas de conflit, mais pas d'exigence non plus. Appauvrissement.	Pas de rencontre par suppression des deux pôles : appauvrissement mutuel.
Réponse 2 : la neutralité	Éviter les problèmes avec les parents (éviter le changement d'école) ou exacerber la frustration et la souffrance pour provoquer l'émancipation de l'enfant.	À ses parents exclusivement qui sont seuls à juger de ce qui est juste et bon pour lui.	Pas de problèmes avec les parents, marginalisation (exclusion) des enfants et donc forte distinction école / famille avec fort conflit de loyauté sans soutien socioaffectif.	Juxtaposition, voire confrontation, des différences sans dialogue.
Réponse 3 : la tolérance	Satisfaire tout le monde, soutenir chacun et aider les enfants à garder une conscience fière de leur identité et /ou affirmer un relativisme « culturel » absolu.	À ses parents exclusivement qui sont seuls à juger de ce qui est juste et bon pour lui.	Pas de problèmes avec les parents, marginalisation des enfants, distinction école / famille avec conflit de loyauté adouci par soutien identitaire.	Juxtaposition des différences avec relativisme affirmé. 

4. Cette typologie des réponses possibles a été construite progressivement en formation initiale et continue à partir des propositions des participants. Ce tableau leur appartient donc collectivement : qu'ils soient ici remerciés sans pouvoir les nommer tous.