

Une banque de situations- problèmes

Tous niveaux

Éducation à la citoyenneté et philosophie,
physique, biologie et géologie,
histoire, géographie

1

Gérard De VECCHI

PÉDAGOGIE PRATIQUE

**UNE BANQUE
DE SITUATIONS-
PROBLÈMES
TOUS NIVEAUX**

Tome 1

Gérard De Vecchi

hachette
ÉDUCATION

L'auteur

Gérard De Vecchi est agrégé, docteur en didactique des disciplines, maître de conférences en sciences de l'éducation, formateur d'enseignants. Il mène depuis de nombreuses années des recherches sur les pratiques de l'enseignement et la didactique des disciplines.

Site Internet : gerarddevecchi@aol.com

Ouvrages du même auteur

Gérard De Vecchi a publié :

– *Aider les élèves à apprendre*, Hachette, nouvelle édition 2001.

Avec **André Giordan** :

– *Les Origines du savoir, Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*, Delachaux et Niestlé, réédité par Delagrave, 2001.

– *L'Enseignement scientifique : comment faire pour que « ça marche » ?*, Delagrave, nouvelle éd. 2002.

Avec **Nicole Carmona-Magnaldi** :

– *Faire construire des savoirs*, Hachette, 1996.

– *Faire vivre de véritables situations-problèmes*, Hachette, 2002.

Nos plus vifs remerciements à Patricia Berdyski, Nicole Carmona-Magnaldi, Claudine Chevalier, Jean Cordier, Sylvie Gérard, Marie-Odile Lefranc, Anne-Maire Havage, Olivier Havage, Jean-Charles Pettier, Michelle Rondeau et Michelle Ros-Dupont qui nous ont éclairés de leurs analyses critiques.

Nous tenons aussi à remercier Pierre Benaych, Florence Bihet, Olivier Brignon, Vincent Bugeat, Maya Cador, Martine Charmel, Nicole Chomilier, Alain Dalongeville, Olivier A. Durieux, Daniel Delettre, Pascale Desplats, Michel Huber, Patrick Jourdain, Isabelle Lamorthe, Marie-Odile Lefranc, Karine Mekherbech, Jean-François Mériguet, Nathalie Mériguet, Christophe Miraucourt, Martine Reynaud, Annie Rodriguez, Michelle Rondeau, Joëlle Roudet-Baillet, Gwenola Senot et Dominique Vernier qui ont participé, à leur manière, à l'élaboration de cet ouvrage.

Couverture : Studio Favre-Lhaïk

Mise en pages : CMB Graphic

ISBN 978-2-01-181696-2

© HACHETTE Livre, 2004, 43, quai de Grenelle, 75905 Paris Cedex 15.

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays.

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes des articles L. 122-4 et L. 122-5, 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 de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite ».

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, sans autorisation de l'éditeur ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris), constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal.

SOMMAIRE

Introduction	5
--------------------	---

Éducation à la citoyenneté et une approche philosophique	11
---	-----------

Les mêmes objectifs pour différents niveaux.....	15
Éduquer à la citoyenneté dans les classes maternelles.....	20
Les règles, la loi	27
Racisme, xénophobie, besoin d'intégration	39
Citoyennetés mondiale, européenne, française	54
Besoin de faire une éducation à la citoyenneté?	60
Philosophie.....	67

Biologie et géologie	87
-----------------------------------	-----------

Trois démarches développées.....	91
Écologie	99
Mouvements.....	113
Système nerveux, organes des sens.....	116
Nutrition, alimentation	120
Respiration	125
Physiologie végétale	130
Éducation à la santé.....	134
Reproduction, développement et croissance	140
Reproduction animale	145
Reproduction des végétaux	147
Croissance des végétaux	151
Cellule	154
Génétique	158
Classification et évolution.....	172
Géologie	179

Physique	193
Une entrée détaillée pour aborder les différents états de la matière	197
Dissolution et diffusion	209
Masse, volume, pesées	215
Flotte, coule.....	217
Température, chaleur, énergie	224
Leviers.....	237
Électricité	238
Aire, pression, pesanteur	242
Astronomie.....	250
Chimie.....	257
 Histoire	 261
Une situation-problème développée.....	265
Quelques compétences générales en histoire	270
 Géographie	 315
Regards sur le monde, vivre dans le monde.....	317
Regards sur la France, vivre en France	340
Regards sur l'espace européen, vivre en Europe.....	352
 Les compétences peuvent aussi se construire à travers des situations-problèmes	 357
 Bibliographie.....	 370
 Quelques sites Internet	 376
 Index des situations-problèmes	 378

Dans le tome 2 de cet ouvrage (à paraître en 2005), vous pourrez trouver des situations-problèmes en mathématiques, en français, dans les disciplines artistiques et en éducation physique et sportive.

INTRODUCTION

Pourquoi cet ouvrage ? Il correspond en fait au complément annoncé dans un livre précédent¹. Sa justification s'appuie sur la difficulté de trouver de véritables *situations-problèmes* dans la littérature pédagogique, que l'on se réfère aux ouvrages généraux ou aux guides accompagnant les manuels scolaires, bien que ceux-ci utilisent largement ce terme !

En effet, tout *problème ouvert*, même s'il est susceptible de placer l'apprenant dans une démarche d'investigation, ne constitue pas à nos yeux une véritable situation-problème. Celle-ci ne s'appuie pas uniquement sur l'idée de recherche à travers une activité qui demande aux élèves de développer un raisonnement. Ainsi, beaucoup de problèmes ouverts (qui correspondent déjà à une grande avancée pédagogique et que nous sommes loin de rejeter) n'ont guère de sens pour les élèves. Si ce sont bien des « problèmes », ce sont les problèmes... de l'enseignant ! Il suffit de se donner la peine de faire émerger les conceptions des élèves et d'analyser leur questionnement, sur un quelconque sujet que l'on a décidé d'aborder, pour mesurer le décalage, souvent énorme, qui existe entre les deux niveaux d'appréhension, celui du maître et celui des apprenants. On se trouve sur deux planètes qui ont peu de rapport l'une avec l'autre, qui n'appartiennent pas au même système s(c)olaire. Et, justement, l'atout majeur des situations-problèmes est de **donner du sens aux activités d'apprentissage**.

CRITÈRES ESSENTIELS DÉFINISSANT UNE SITUATION-PROBLÈME²

Pour nous, une situation-problème devrait :

- avoir du **sens** (interpeller, concerner l'apprenant qui ne se contente pas d'obéir, d'exécuter) ;
- être liée à un **obstacle** repéré, défini, considéré comme dépassable et dont les élèves doivent prendre conscience à travers l'émergence de leurs **conceptions** (représentations mentales) ;
- faire naître un **questionnement** chez les apprenants (qui ne répondent plus aux seules questions du maître) ;
- créer une ou des **ruptures** amenant à déconstruire le ou les modèles explicatifs initiaux, s'ils sont inadaptés ou erronés ;

1. Gérard De Vecchi, Nicole Carmona-Magnaldi, *Faire vivre de véritables situations-problèmes*, Hachette, 2002.

2. Cette définition des situations-problèmes et l'analyse qui suit proviennent de l'ouvrage précédemment cité.

- correspondre à une **situation complexe**, pouvant ouvrir sur **différentes réponses** acceptables et **différentes stratégies** utilisables ;
- déboucher sur un **savoir d'ordre général** (notion, concept, loi, règle, compétence, savoir-être, savoir-devenir...);
- faire l'objet d'un ou plusieurs moments de **métacognition** (analyse *a posteriori* de la manière dont les activités ont été vécues et du savoir qui a pu être intégré).

Une situation-problème ne peut être considérée comme telle **que pour un niveau d'apprenants donné** et à la condition qu'elle soit exploitée par le maître ou le formateur comme une réelle **situation de recherche**. De ce fait, plus qu'un ensemble de critères rigides, c'est surtout la **mise en œuvre d'un état d'esprit** qui la définit.

L'élément le plus important, qui différencie les situations-problèmes des problèmes ouverts, c'est la présence d'une véritable rupture, allant à l'encontre des conceptions initiales, ce qui provoque l'apprenant et, par là, donne du sens à son activité. De ce fait, les situations-problèmes changent considérablement les activités d'apprentissage, aussi bien pour l'apprenant que pour l'enseignant.

Elles mettent l'élève dans une **situation comparable à celle d'un chercheur**, confronté à une question qu'il n'a pas appris à résoudre et qui l'oblige à trouver une solution originale débouchant sur la construction d'un nouveau savoir.

Mais un autre problème nous paraît essentiel. Pour qu'une activité de recherche soit efficace, pour que ce soit véritablement une « situation-problème », il ne suffit pas simplement de la proposer aux élèves. **La manière de la mener**, en classe comme en formation d'adultes, sera tout aussi déterminante. Et, préalablement, cela implique que l'enseignant ou le formateur fonctionne dans un certain **état d'esprit**, en instaurant une authentique relation se manifestant, pour les apprenants, par la possibilité de s'exprimer, de remettre en cause, de proposer et de réfuter, d'argumenter, de produire... ce qui fait entrevoir un certain nombre de *dérives* possibles qu'il est indispensable d'éviter si l'on ne veut pas retomber dans une pseudo-pédagogie soi-disant « ouverte » ou « moderne ». De plus, les situations-problèmes n'ont pas seulement un intérêt cognitif au sens strict. Elles permettent aussi (surtout !) à chaque élève d'intégrer progressivement un certain nombre de **compétences transversales** et d'**évoluer dans la construction de savoir-faire mais aussi de savoir-être et de savoir-devenir** ! On ne s'étonnera donc pas si nous avons choisi de développer plus particulièrement un nombre relativement important d'exemples directement liés aux valeurs que nous défendons ou qui correspondent à certains sujets qui nous semblent peu, ou du moins pas assez, pris en compte dans les classes (en particulier certains thèmes liés aux problèmes actuels).

C'est pour cette raison que, même si beaucoup de disciplines sont concernées, nous avons aussi conçu des situations-problèmes liées aux *compétences* et aux *attitudes* qui sont inter- ou transdisciplinaires et qui contribuent, par exemple, à l'approche d'une certaine **éducation à la citoyenneté**.

POUR MENER UNE SITUATION-PROBLÈME...¹

- Instaurer progressivement un **état d'esprit** dans la classe qui puisse permettre aux apprenants de s'exprimer librement (et non seulement de répondre aux questions du maître). Ils doivent pouvoir échanger entre eux, débattre d'une opinion, d'une idée, accepter **l'erreur comme un outil de progrès**, critiquer, accepter de se critiquer et d'être critiqués...
- Faire émerger les **conceptions** des élèves qui permettent de prendre conscience des **obstacles** autour desquels les situations-problèmes seront construites.
- Utiliser largement le **travail en petits groupes** (toute activité un peu complexe est largement favorisée par cette technique).
- Présenter chaque **situation-problème** comme une situation provocatrice ou une énigme à résoudre. Les exemples que nous proposons ne sont pas formulés sous la forme d'un problème clairement formulé et ne précisent pas exactement ce qu'il faut faire. Ce sont les apprenants qui **doivent eux-mêmes transformer les données fournies en problème**. Et une problématique se construit progressivement ! Et ce sont encore eux qui doivent définir **leur propre stratégie** de résolution !
- Inciter les apprenants à émettre des **hypothèses** qui seront testées ; surtout, ne pas donner tout de suite des documents de travail contenant la réponse mais faire émettre des hypothèses sur ces réponses *puis* fournir un élément qui validera (ou invalidera) ces hypothèses.
- Accompagner les apprenants en leur permettant d'avancer dans **leur propre démarche de recherche** : prévoir des activités ou des documents d'**aide** qui ne donnent pas la solution mais qui facilitent son approche (les élèves ne peuvent pas tout réinventer !). Le maître jouera donc le rôle d'une **personne-ressource**.
- La recherche arrivant à sa fin, mettre les apprenants en situation de **valider** leur travail en les faisant se référer à des documents (ou ouvrages, ou spécialistes...) qui sont porteurs de la solution et qui leur permettront d'affiner leur réponse.
- Toute recherche doit aboutir à une **production** (texte, schéma...).
- Souvent, il sera intéressant d'analyser plus rapidement d'autres exemples voisins qui permettront d'aller vers une **généralisation qui représentera le véritable savoir** (on ne généralise jamais à partir d'un cas particulier !).

Au fil des pages, les situations-problèmes vont se succéder. Nous proposons, pour chacune d'entre elles, la **situation** proprement dite mais aussi, à titre indicatif (à titre indicatif seulement), les **niveaux de classe** possibles, les **objectifs** ainsi qu'une explicitation des **obstacles** et de la **rupture au niveau apprenant**. Beaucoup d'entre elles sont suivies de quelques **prolongements** ou **élargissements** envisageables qui nous paraissent

1. Pour une analyse détaillée de cet aspect, voir l'ouvrage cité précédemment.

particulièrement intéressants. En choisissant de les aborder ou pas, en prenant plutôt telle situation-problème qu'une autre, en modifiant légèrement l'entrée dans l'activité, le lecteur pourra souvent **les adapter à ses objectifs et au niveau de sa classe**. Volontairement, certains titres de situations-problèmes, ou affirmations contenues dans les situations-problèmes, ne sont pas le reflet du savoir à construire. Ils correspondent à une affirmation provocatrice et parfois caricaturale à affiner, à nuancer, voire à remettre en cause. Bien sûr, cela est précisé dans la rubrique « Obstacle(s) et rupture(s) ».

Les situations-problèmes correspondent à des situations de recherche et sont par définition complexes. Elles devront donc faire appel à des travaux en petits groupes ; nous le ne précisons pas à chaque fois.

Ce que nous présentons ne correspond le plus souvent qu'à un **point de départ** d'un sujet d'étude. La démarche de recherche devra être alimentée par des documents d'aide, de relance, de validation..., ou par des activités (expérimentales par exemple) qui, par manque de place, ne peuvent être intégrés dans chacun des exemples exposés ici, mais que l'on trouve très facilement, dans les manuels scolaires en particulier. Plusieurs exemples présentés proviennent de notre précédent ouvrage auquel on pourra se référer si on désire des analyses plus fines et plus développées. De plus, en début de chapitre, une situation-problème est souvent présentée avec plus de détails et accompagnée des outils pour la mener. Cela peut aider le lecteur à comprendre comment préparer et conduire ses activités de classe.

Il est bien évident que notre travail ne peut pas couvrir tous les programmes scolaires. C'est pour cette raison que la suite des exemples proposés peut paraître parfois un peu *décousue*. Mais nous ne pouvons pas fournir une ou des situations-problèmes pour chaque sujet d'étude, dans chaque discipline... et pour chaque niveau de classe ! Pourtant, cela pourrait devenir un objectif de recherche à long terme. Notre travail ouvre la porte à ce type d'étude.

En attendant, nous avons voulu apporter un maximum de **situations-problèmes simples**, s'appuyant sur des **obstacles courants**, de **compréhension aisée** et se prêtant à une **utilisation pédagogique relativement facile**. En effet, nous avons choisi de ne pas insister sur des exemples se référant à des savoirs disciplinaires complexes, demandant au lecteur une spécialisation qu'il ne possède peut-être pas et mettant en œuvre des documents lourds ou très spécifiques (que l'on emploie souvent, en lycée par exemple). Cela afin de rendre la lecture de l'ensemble de cet ouvrage facile et agréable pour tout non-spécialiste. De toute manière, les approches sont identiques et **une situation-problème donnée (avec les pistes qui l'accompagnent parfois) peut aider à en concevoir de nouvelles, adaptées à l'âge des élèves et aux objectifs des enseignants**. Mais, comme nous nous adressons aussi à des formateurs d'enseignants, nous avons conçu des situations qui

nous paraissent adaptées à cette demande. De ce fait, certaines, que nous avons ciblées « adultes », peuvent aborder des sujets qui vous paraîtront peut-être complexes en première lecture, mais nous donnons régulièrement d'autres exemples, relatifs au même sujet, qui peuvent être utilisés avec des élèves beaucoup plus jeunes.

Nous avons choisi de ne citer qu'un petit nombre de sites Internet. Cela s'explique par le fait que nous en avons visité plusieurs centaines se référant aux situations-problèmes. Nous en avons trouvé peu fournissant des exemples qui nous concernent. Ce ne sont, au mieux, que des *problèmes ouverts* ou des *jeux* qui peuvent avoir un intérêt mais qui ne répondent pas à ce que nous voulons apporter avec cet ouvrage.

Pour terminer, nous voudrions encore revenir sur une idée qui nous paraît déterminante : n'oublions jamais que ce qui est important, ce n'est pas de proposer des supports ou des manipulations *originales*, mais **c'est la manière de les présenter pour le maître et surtout d'y entrer pour les élèves qui est décisive.**

**ÉDUCATION
À LA CITOYENNETÉ
ET UNE APPROCHE
PHILOSOPHIQUE**

La didactique aborde les situations-problèmes sous un angle essentiellement disciplinaire. Mais l'acquisition de *savoir-être*, de *savoir-devenir* constitue un apprentissage tout aussi important. Alors pourquoi ne pas leur donner la place qu'ils méritent ?

Il n'y a pas une seule définition de la citoyenneté. On sait bien que si les *questions* sont universelles, les *réponses* sont surtout culturelles. Et chacun de nous éprouve beaucoup de difficultés à analyser les problèmes « d'un peu plus haut », à relativiser sa culture, à sortir de ses habitudes, d'un certain *inconscient collectif*. Cela ne doit pas nous empêcher de nous situer clairement par rapport au concept de citoyenneté, ne serait-ce que pour nous construire des repères d'apprentissages précis, et rendre plus cohérente notre action pédagogique.

À titre d'exemple, nous nous risquons à proposer notre définition de la citoyenneté, avec pour objectif principal... de vous aider à élaborer la vôtre !

Pour nous, un citoyen c'est... une personne qui doit gérer un ensemble de *paradoxes* !

Un citoyen est *une personne à part entière* qui est ouverte au monde.

Premier paradoxe : Un citoyen tente de *s'intégrer tout en conservant et en assumant ses spécificités*.

Il *écoute, essaie de comprendre, donc s'informe*. Mais il est surtout un *acteur* (et un auteur) **parmi les autres** au sein des différentes communautés qui constituent son environnement immédiat et lointain (du quartier à la planète). Il s'inscrit dans une histoire.

Un citoyen **respecte** les autres, mais se respecte aussi lui-même (dignité) et tente de se faire respecter.

Il assume un certain nombre de *responsabilités*.

Deuxième paradoxe : Un citoyen a des *devoirs, envers lui-même et envers les autres* : il respecte les lois mais agit pour qu'elles évoluent (par exemple dans le sens d'une plus grande prise en compte des problèmes humains, sociaux, culturels). Il a donc un devoir de soumission aux lois mais aussi un *devoir d'indocilité*.

Troisième paradoxe : Un citoyen *défend des valeurs mais doute* ; il sait aussi *relativiser* ses valeurs en sachant qu'une opinion n'est pas neutre, qu'elle est fonction d'un « point de vue » et qu'il peut y en avoir d'autres tout aussi respectables (il n'y a donc pas qu'une seule citoyenneté... et il n'y a donc pas une culture supérieure aux autres !). La citoyenneté n'est pas la normalisation mais *l'acceptation de la diversité*. Malgré cela, il lutte contre l'individualisme, l'élitisme, les inégalités, ce qui implique de se décentrer, d'accepter le dialogue et la confrontation d'idées, de développer la solidarité, la fraternité et la tolérance (dans certaines limites).

Enfin, un citoyen ne s'intéresse pas seulement *aux personnes* mais aussi *aux problèmes de l'environnement* (écocitoyenneté : protection mais aussi exploitation de son lieu de vie et de la planète).

Toute méthode pédagogique participe à la construction d'un futur citoyen. Une approche pédagogique autoritariste et répressive contribue autant à la formation de la citoyenneté que les démarches ouvertes fondées sur l'écoute, le dialogue, les projets, la prise de responsabilité... mais **ce ne sont pas les mêmes futurs citoyens que l'on forme !**

Nous présentons ici quelques situations-problèmes dont l'objectif est de sensibiliser à l'importance de se pencher sur l'acquisition des savoir-être et des savoir-devenir. Mais la citoyenneté ne se construit pas uniquement à travers des situations spécifiques : **c'est un travail de tous les instants, dans toutes les disciplines et quel que soit l'âge des personnes à qui l'on s'adresse.** C'est pour cela que nous avons développé une partie s'adressant à des élèves de classes maternelles et que nous proposons aussi des situations-problèmes pour les adultes en formation.

LES MÊMES OBJECTIFS POUR DIFFÉRENTS NIVEAUX¹



ÊTRE INTOLÉRANT FACE À L'INTOLÉRANCE ?

• Objectifs généraux

Accepter la différence au-delà de ce que chacun juge être *bien* ou *mal*.

Intégrer véritablement l'idée que nos habitudes, notre culture, notre civilisation ne sont pas les seules acceptables... même dans notre pays.

Niveau de formulation visé : Les civilisations autres que les nôtres ne sont pas moins évoluées parce qu'elles n'ont pas les mêmes valeurs, traditions, habitudes ou comportements.

Il est indispensable de respecter les autres, de les connaître et d'échanger avec eux, ce qui nous amène à mieux les comprendre et ainsi à mieux les accepter.

... Mais prendre aussi conscience qu'*être tolérant* ne signifie pas *tout accepter*. Clarifier et affiner son propre *seuil de la tolérance*.

▲ Pour l'école élémentaire, le collège

• Situation-problème

Une histoire vraie.

Lors d'un échange d'élèves entre la France et la Grèce... Des petits Français sont dans les familles grecques. Le soir, plusieurs mamans grecques téléphonent au responsable français : « Les enfants, quand ils vont aux

1. D'après un travail que nous avons réalisé avec le CEFoR (Centre européen de Formation et de Recherche de Palermo, Italie), s'intéressant à la formation des enseignants et des élèves sur la citoyenneté, à partir de situations-problèmes. Issu d'un programme international Comenius 2. Textes en trois langues. Accessible sur le site Internet www.cefor.org

toilettes, jettent leur papier WC dans la cuvette ce qui, bien sûr, bouche les WC. Et pourtant, il y a bien la corbeille à côté pour mettre les papiers sales. Ces enfants sont très mal élevés ! »

Pendant ce temps, les élèves grecs sont dans les familles françaises. Le soir, plusieurs mamans françaises téléphonent au responsable grec : « Les enfants, quand ils vont aux toilettes, jettent leur papier WC à côté de la cuvette. C'est très sale. Ces enfants sont très mal élevés ! »

Qui a raison et qu'en pensez-vous ?

• **Obstacle et rupture**

Ce n'est pas toujours ce que nous voyons, ce que nous faisons, ce que nous pensons qui est *bien*. On ne doit pas confondre ce qui est *normal* (dans les normes, dans nos habitudes) et ce qui est *bien* (jugement de valeur). D'autres, n'ayant pas la même *culture*, peuvent avoir *une autre normalité...* tout aussi acceptable que la nôtre.

• **Élargissements**

Il est essentiel d'analyser d'autres exemples afin de ne pas généraliser trop vite.

– Des documents avec d'autres cas peuvent être utilisés comparativement.

Exemples :

– Certaines peuplades africaines, certains Esquimaux mangent des insectes ou des larves d'insectes. Dans plusieurs pays asiatiques, c'est du chien que l'on consomme.

– Il existe des différences de modes de vie en Europe ou dans un même pays suivant la région, les caractéristiques climatiques...

– Certaines lois ont évolué (sur l'esclavage par exemple), d'autres punissent ce qui est *inacceptable* (esclavage moderne). À cette occasion, on peut rechercher quel type d'engagement un citoyen pourrait avoir pour faire évoluer certaines lois (voir d'autres situations-problèmes plus loin).

– Il est aussi possible de réfléchir sur les épurations ethniques, sur la recherche des *racas pures* par Hitler, avec les conséquences qu'on connaît, en comparant cela avec les résultats scientifiques de la génétique. Celle-ci nous apprend qu'en ce qui concerne les croisements, *le mieux c'est le différent* car, dans ce cas, les anomalies récessives ne sont pas les mêmes donc ne se manifestent jamais.

Il nous semble que cette situation-problème doit être suivie d'une autre qui *relativise la tolérance* : certaines traditions, certains comportements sont inacceptables quand ils touchent au respect ou à l'intégrité de la personne humaine (voir la situation-problème suivante).

▲ Les mêmes objectifs peuvent être abordés avec des adultes en formation à travers une situation-problème plus adaptée

• Situation-problème

Une histoire vraie.

En Belgique, une fille d'origine arabe vous dit : « Je ne veux pas être violée par mon père, comme mes deux sœurs. Qu'est-ce que je peux faire ? »

Et vous, que lui répondriez-vous, quelle serait votre attitude ?

– Laisser se développer une discussion, sans intervenir dans le débat, puis distribuer le document suivant qui fournit la suite de l'histoire : Réponse faite par un psychologue belge d'origine arabe : « En tant que fille, tu dois accepter la loi de ton père parce que c'est ton père. Mais en tant que Belge, tu ne dois pas accepter le viol. Tu dois donc dire cela à ton père et accepter en fin de compte son choix. »

La fille a dit à son père : « Je suis une bonne musulmane et j'accepterai ta loi mais je ne veux pas être violée. »

Réponse du père : « Tu es une bonne musulmane et je suis fier de toi »... et il ne l'a pas violée !

• Obstacle et rupture

Il semble toujours difficile d'accepter l'idée que des réponses puissent être différentes d'une culture à l'autre.

La réaction du psychologue, qui semble s'être avérée adaptée à la situation, a peu de chances de correspondre à celles proposées par les enseignants ! Cela nous renvoie que notre façon de penser et de réagir n'est pas forcément la seule et parfois même la plus pertinente.

• Suite de la situation-problème

Le problème de la **tolérance** risque fort d'avoir été abordé. Sinon, l'animateur le fait lui-même. Les enseignants aboutissent aisément à la conclusion qu'il est indispensable d'être *très tolérant* !

– Distribuer alors cet autre document : Dépêche AFP du 13 mars 2002 (France) : « Excision : cinq Maliens comparaissent en assises. ... Accusés d'avoir fait subir une clitoridectomie à leurs sept filles entre 1985 et 1989, trois femmes et deux hommes encourrent jusqu'à 20 ans de réclusion criminelle pour "complicité de coups et blessures volontaires par ascendant légitime sur mineurs ayant entraîné une mutilation permanente". L'exciseuse elle-même n'a pas été retrouvée... »