

La solidarité

Comment apprendre à l'exercer

B. Dufour et M. van der Brempt

INTER*faces*

TABLE DES MATIÈRES

La solidarité _____	5
Introduction _____	5
Le jeu du bouche à oreille _____	7
Le jeu du puzzle _____	7
Chapitre 1 : S'appuyer sur son expérience (positive ou négative) de la compétence pour expliciter, dans des mini-récits, les représentations spontanées et les réactions affectives associées (valorisation ou frustration) _____	9
Chapitre 2 : Sur base de ces premières données, esquisser une définition spontanée de la compétence _____	11
Chapitre 3 : Raconter des situations, analogues et faisant apparaître un caractère de famille, où la compétence s'applique, sans négliger les sentiments éprouvés _____	12
Chapitre 4 : Approfondir la définition de la compétence à partir d'un cas particulier, en tenant compte de la dimension affective _____	16
Chapitre 5 : S'accorder sur une définition affinée de la compétence, en sélectionnant les attributs significatifs _____	18
Chapitre 6 : Tester la pertinence de la définition _____	21
I. Un test théorique : confrontation de la représentation construite à la définition du dictionnaire _____	21
II. Un premier test pratique : solidarité au sein d'un parti _____	23
Un deuxième test pratique : solidarité avec des SDF _____	25
Chapitre 7 : Élargir l'usage de la compétence par des transferts dans de nouvelles situations et par des confrontations avec la vie quotidienne et avec les disciplines _____	27
Chapitre 8 : Évaluer les apprentissages dans une perspective formative, qui trace le chemin encore à parcourir _____	33
Chapitre 9 : Réfléchir au chemin parcouru pour que la compétence soit maîtrisée (métacognition) _____	35

Chapitre 10 : Évaluer dans une perspective de certification	37
Annexe 1 : Le jeu du puzzle	38
Annexe 2 : Quelques considérations sur la notion de solidarité	38
Annexe 3 : Article du journal <i>Le Soir</i>	43

La solidarité

Comment apprendre à l'exercer

Barbara Dufour et Myriam van der Brempt

*Il n'est de progrès réel
que si la science, le savoir, l'ingéniosité
s'accompagnent d'un recul de la haine
et d'une progression des facteurs de justice et de solidarité.*
René-Victor Pilhes

INTRODUCTION

Nous proposons au lecteur d'entrer avec nous dans une démarche¹ pour modéliser et enseigner la compétence « faire preuve de solidarité ». Nous partons du principe que « faire preuve de solidarité » au sein d'une communauté rend les personnes et les équipes plus compétentes et plus satisfaites de leur travail et des relations qu'elles entretiennent avec les autres. Établir une culture de la solidarité dans un établissement, c'est faire en sorte que, devant une nouvelle situation, chaque personne se pose la question « cette situation demande-t-elle de faire preuve de solidarité ? » et, si la réponse est oui, se demande « comment puis-je mettre en œuvre ma compétence à cet égard ? ».

¹ Notre démarche suit la « méthode des mini-récits » telle qu'elle est présentée et développée pour seize compétences transversales dans les ouvrages suivants : FOUREZ G. (dir.), *Des compétences négligées par l'école. Les raconter pour les enseigner*, Charleroi/Lyon, Couleur livres/Chronique sociale, 2006 et FOUREZ G. (dir.), *Des compétences pour la vie. Des modules pour les enseigner*, Charleroi/Lyon, Couleur livres/Chronique sociale, 2007.

L'objectif de ce document est de rendre les participants à la démarche capables de construire de la solidarité dans un établissement, une entreprise, une famille, un groupe...

Il ne s'agit donc pas d'un travail de recherche sur la notion même de solidarité. Il ne s'agit pas non plus d'analyser si notre société ou les grandes structures nationales sont fondées sur cette valeur ni de juger si c'est bien ou non.

Cette compétence présente pourtant une ambiguïté importante du point de vue des valeurs. En effet, la solidarité est souvent associée à des valeurs telles que la générosité, la bonté ou bien encore le dévouement. Le risque de moraliser la compétence est donc grand. Or, chacun a la liberté d'agir en fonction de son système de valeurs. Aussi, nous nous centrons sur son aspect technique : comment former des jeunes à identifier des situations de solidarité et à y exercer leur compétence ?

Par exemple, au sein d'un parti politique, comment fait-on preuve de solidarité ? Chaque parti véhicule son propre système de valeurs et se donne des priorités différentes. Comment les membres se comportent-ils pour faire preuve de solidarité entre eux ?

Dans le cadre scolaire, comment les enseignants portent-ils une décision du conseil de classe en faisant preuve de solidarité ? Ou bien encore, comment éducateurs et enseignants mettent-ils en œuvre un R.O.I.² pour être solidaires les uns des autres ?

Avant d'entamer l'étude de la compétence, voici deux petites activités qui permettent de l'expérimenter sans nécessairement la nommer au préalable. Les participants sont ainsi confrontés à

² Règlement d'Ordre Intérieur.

une situation qui met en jeu la solidarité. On peut choisir l'une ou l'autre en fonction de ce qu'on veut faire émerger dès le départ.

Le jeu du bouche à oreille

Deux équipes sont formées et chacune reçoit des consignes différentes. Pour la première équipe, il s'agit de transmettre une phrase de bouche à oreille le plus vite possible. Pour l'autre équipe, il s'agit de transmettre une phrase pour qu'elle soit redite le plus fidèlement possible. Ce qui est important, c'est que la transmission de bouche à oreille se fasse sans que l'autre équipe puisse entendre.

À la fin, chaque équipe aura évidemment gagné puisqu'il est probable que la première aura été le plus vite et que la deuxième aura une phrase plus proche de celle annoncée au départ. On demande alors comment chaque équipe a fonctionné pour répondre à la consigne (notion de contexte et de choix par rapport à ce contexte, écoute de l'autre, articulation, projet commun...) et ce qu'elle a trouvé facile et difficile.

Le jeu du puzzle

La mise en place et les règles du jeu sont explicitées dans la fiche pédagogique en annexe 1. Cependant, l'une ou l'autre précision peut éclairer l'activité.

- Chaque équipe reçoit autant de puzzles qu'il y a de participants dans l'équipe et les puzzles sont différents pour chacun d'entre eux.

- Chaque participant doit reconstituer son puzzle et l'équipe a terminé quand tous les puzzles sont reconstitués. Cela suppose – mais ce n'est pas dit dans les consignes – qu'ils peuvent coopérer, mais sans communiquer ni en paroles ni par gestes.
- En fait, ce qu'on essaie de mettre en place, c'est que les participants découvrent par eux-mêmes des stratégies pour répondre à la tâche assignée. Il s'agit principalement de donner ses pièces et de collaborer.
- Cette activité sera suivie d'un petit débat :
 - comment chaque équipe a-t-elle fonctionné pour répondre à la consigne ?
 - qu'est-ce qu'on a trouvé facile et difficile ?
 - etc.

Dans ce jeu de solidarité, ce qui est souvent difficile, c'est que certains participants enfreignent les règles et ont tendance à prendre des pièces, à vouloir aller plus vite que les autres, à forcer les autres, etc. D'autres, au contraire, ont tendance à terminer leur puzzle avant d'échanger leurs pièces inutilisables, ou à refuser les pièces d'un autre, etc.

Ce petit exercice permet de présenter la compétence en lui donnant un nom, de provoquer un ressenti chez les participants et de leur faire vivre une situation en commun sur laquelle ils peuvent échanger.

Il est temps maintenant de lancer la première étape.

Chapitre 1 : S'appuyer sur son expérience (positive ou négative) de la compétence pour expliciter, dans des mini-récits, les représentations spontanées et les réactions affectives associées (valorisation ou frustration)

Les participants se sont exprimés à propos de la première activité. En outre, ils sont invités à raconter brièvement une expérience vécue lors de laquelle ils ont fait preuve (ou été témoins) de solidarité ou au contraire, ont manqué (ou été témoins d'un manque) de solidarité.

- Nous recevions de jeunes Berlinoises lors d'un échange entre écoles. Il restait de la nourriture. J'ai tout mis dans ma voiture et je m'apprêtais à donner ce surplus à des œuvres quand j'ai croisé des mendiants à l'entrée du supermarché. J'ai décidé sur place de leur laisser une partie des vivres.
- J'ai travaillé avec des jeunes filles extraites de leur famille pour diverses raisons. J'allais les aider, en dehors de mes heures de travail, pour aller chez le médecin ou faire des démarches particulières.
- Je suis en voiture lorsque j'aperçois un balayeur de rues qui tombe sur le trottoir. Personne ne s'arrête. Alors, sans réfléchir, je sors de ma voiture et j'essaie de lui porter secours : je lui mets un mouchoir dans la bouche pour éviter qu'il s'étouffe avec sa langue et j'appelle l'ambulance. C'est seulement à ce moment-là que les gens ont commencé à s'arrêter pour voir ce qu'il y avait.
- J'apprends qu'un SDF est mort à Bruxelles. Je me dis que l'on ne peut pas rester à ne rien faire. Je voudrais faire quelque chose. J'ai pensé aux restos du cœur. Depuis qua-

tre ans, j'organise, avec des élèves, un repas pour les fêtes de fin d'année auquel nous invitons les SDF et les bénévoles qui travaillent aux restos du cœur. Nous constatons que, d'année en année, il y a de plus en plus d'inscrits.

- Ma fille était dans le métro de Madrid, en direction de l'aéroport. Une jeune fille de vingt et un ans a piqué une crise d'angoisse et est tombée au sol dans la rame de métro. Sa respiration était difficile, mais apparemment elle connaissait la situation et pouvait la gérer. Personne n'est intervenu, ne fût-ce que pour la soutenir moralement. Elle est donc restée seule au sol pendant une vingtaine de minutes. Je trouve que les gens n'ont pas fait preuve de solidarité.
- Chaque vendredi, nous visitons, avec des jeunes, un home pour personnes âgées. Comme ces dernières ont peu de visites, elles nous attendent souvent avec impatience.
- Un soir, un ami m'a appelé. Il ne savait pas où aller dormir. Je l'ai hébergé et cela a duré... cinq mois. Au début, il ne faisait que pleurer, j'ai dû assumer seul les tâches ménagères, mais je l'ai fait pour lui venir en aide. Maintenant, tout va bien.
- Dans notre village, l'épicerie a brûlé. Tous les habitants se sont mobilisés pour venir en aide aux commerçants.
- Les vacances dernières, nous descendions une rivière assez mouvementée en kayak. Nous n'avions pas le choix, si nous voulions passer les rapides sans trop d'encombres, nous devions ramer tous les trois ensemble.

Ces expériences évoquées nous ont permis de nous faire une première idée de ce que peut être « faire preuve de solidarité ». L'étape suivante va nous permettre de mettre des mots là-dessus.

Chapitre 2 : Sur base de ces premières données, esquisser une définition spontanée de la compétence

En partant des expériences racontées, les participants sont invités à exprimer spontanément ce que c'est, pour eux, faire preuve de solidarité. Voici des exemples de représentations spontanées.

Faire preuve de solidarité, ce serait :

- faire passer son intérêt privé après l'intérêt d'autrui, du groupe
- mettre ses forces en commun
- être relié aux autres
- partager
- être ouvert, regarder autour de soi
- voir les besoins de l'autre
- respecter l'autre
- voir les intérêts en jeu
- se serrer les coudes
- ne pas jouer cavalier seul
- ne pas être individualiste
- ...

Il est intéressant de prendre conscience que faire preuve de solidarité prend des colorations différentes en fonction des pays, des cultures, des traditions.

Chapitre 3 : Raconter des situations, analogues et faisant apparaître un caractère de famille, où la compétence s'applique, sans négliger les sentiments éprouvés

Pour élargir le champ d'application de la compétence, trouvons et racontons brièvement d'autres situations où « faire preuve de solidarité » est en jeu : dans le champ du sport, de l'entreprise, de la famille, du pays, du monde, etc.

- Mon frère a eu un couac financier la semaine dernière. Je ne lui ai pas demandé les raisons de ses problèmes, mais je lui ai proposé un versement pour le tirer d'embarras.
- Un ami au chômage termine la construction de sa maison. Sans l'aide de ses amis, il aurait eu beaucoup de mal. Nous nous sommes donc mis à plusieurs pour terminer les travaux. Nous avons bien ri et notre amitié s'est trouvée renforcée.
- Dans mon quartier, il y a beaucoup d'immigrés. Nous avons décidé d'organiser une table de conversation en français pour les aider à apprendre plus vite la langue.
- Chaque année, j'achète les figurines pour les Îles de Paix.
- Je trie mes déchets ménagers pour assurer un avenir correct à la planète et aux générations futures.
- Je parraine un enfant du Burkina Faso.
- La fois dernière, on a décidé de nettoyer le local de classe ensemble, même si on n'est pas responsable du désordre et de la saleté.
- Lors d'une grève, les travailleurs sont solidaires entre eux.
- Les syndicats sont solidaires des travailleurs.

- Dans un jeu d'équipe, les joueurs jouent en fonction des autres et pour faire gagner l'équipe.
- Lors d'un accident ou d'un problème de santé, la famille et les voisins sont solidaires en s'occupant des enfants et en prenant les repas en charge.
- Dans un jeu de coopération, tout le monde gagne ou personne...
- Dans une entreprise, on échange les informations pour que chacun puisse travailler dans les meilleures conditions.
- Face à un élève et ses parents, les enseignants sont solidaires d'une décision d'échec décidée en délibération, même s'ils étaient, personnellement, pour la réussite de l'élève.
- Quand je me lève dans le bus pour laisser la place à une personne invalide.
- Quand je place mon argent dans des activités bancaires durables.
- Quand on roule en convoi de plusieurs voitures, on fait attention à celui qui précède et à celui qui suit.
- Quand je roule en tandem, je ne laisse pas pédaler le conducteur tout seul.
- Quand j'aide une connaissance proche à déménager alors qu'elle est dans l'incapacité physique de le faire.
- Quand je participe à la vente de gadgets au profit de CAP 48.
- Quand un ministre démissionne par solidarité suite à une bavure d'un membre (important) de son administration ou de son cabinet.
- Quand j'accompagne des malades à Lourdes.
- Quand je participe à un chantier de vacances dans un pays en développement.
- Quand je collecte de l'argent pour un projet humanitaire.

- Quand, au cours de gym, deux équipes s'affrontent en tirant sur une corde, les membres d'une équipe sont bien obligés de se mettre d'accord pour tirer ensemble.
- En classe, ceux qui ont compris les dérivées aident ceux qui n'ont pas compris.
- Lorsque je participe à une marche blanche, je me sens solidaires de parents en souffrance.
- Je m'efforce de ne pas acheter de contrefaçons. Je pense ainsi être solidaire des travailleurs déclarés.
- Des cambrioleurs sur le point d'être arrêtés font fonctionner leur réseau de solidarité.
- Etc.

Plus généralement, il s'agit de situations :

- où des personnes partagent la même condition et où tous se perçoivent « **dans le même bain** » (accident, catastrophe, guerre, kayak, jeu de coopération...)
- où des personnes mieux nanties **choisissent** de s'impliquer par rapport à ceux qui sont dans la difficulté (solidarité avec les sans-papiers...)
- où une **relation interpersonnelle** est en jeu (mon voisin est en difficulté, je fais les courses alimentaires de mes parents invalides, je précède quelqu'un en voiture...)
- où un **groupe plus ou moins proche** est en jeu (solidarité de quartier, solidarité envers les sans-papiers, solidarité entre élèves face à un contexte institutionnel, solidarité lors d'inondations...)
- où la solidarité s'inscrit dans des **organismes institués** (Oxfam, Cap 48, MSF, mouvement d'aide aux sinistrés en cas de catastrophe naturelle dans un pays en développement...)

- où le **futur est en jeu** (solidarité avec les générations futures concernant l'environnement, anticipation d'une situation difficile dans un quartier, une école...)
- où des **intérêts divergents** sont en jeu (patrons et travailleurs, élèves plus rapides les uns que les autres...).

Évoquer toutes sortes de situations amène les participants à se poser des questions sur la notion de solidarité même et sur les valeurs qui l'accompagnent. Pour distinguer le débat éthique et l'apprentissage de la compétence, nous ébauchons des réflexions éthiques plus larges dans l'annexe 2 de ce *Cahier pédagogique*.

L'évocation de situations a permis d'entrevoir de nouvelles caractéristiques de la compétence. Dans l'étape suivante, le récit détaillé d'un cas particulier, de préférence vécu réellement, va nous amener à nous représenter de manière plus précise la compétence.

Chapitre 4 : Approfondir la définition de la compétence à partir d'un cas particulier, en tenant compte de la dimension affective

Le récit détaillé porte sur le cas d'une élève insultée, injustement d'après ses pairs, par un enseignant.

« Je suis titulaire d'une classe de 4^e technique. Un jour, les élèves viennent me trouver, en ébullition, parce que Sandra s'était fait insulter par le prof de géographie. Ils trouvaient que c'était injuste et étaient proches de l'émeute. Ils s'apprêtaient à aller insulter le prof en retour.

Comme je suis sensible à la participation des élèves à la vie de leur classe et de leur école, adepte de la pédagogie institutionnelle, j'ai mis sur pied un « conseil de la classe » où nous débattons de toutes sortes d'affaires. Je leur propose donc de mettre l'événement à l'ordre du jour du prochain conseil de la classe.

Le jour venu, les élèves portent à la connaissance du conseil de la classe l'événement litigieux : le prof de géo a dit à Sandra que son pull était sale et que, de toute façon, « ce n'est pas étonnant quand on habite la ville de Moulin ». Ils ajoutent que ce prof est méchant et que, même si Sandra est le bouc émissaire, cela demande réparation. J'essaie de les calmer, de les faire sortir du relationnel et de les amener à envisager une action plus institutionnelle.

Alors, ensemble, nous décidons de faire une liste des insultes que les enseignants profèrent à l'égard des élèves, mais aussi une liste des insultes dont les élèves gratifient les profs. Ensuite, nous essayons d'exprimer les sentiments causés par les insultes et nous émettons des hypothèses pour tenter de comprendre pourquoi c'est ainsi.

Nous nous mettons d'accord pour contacter d'autres classes et parler à d'autres délégués. Il en sort que les élèves vont écrire une lettre aux enseignants où ils donnent des exemples d'insultes dont ils sont victimes, où ils expriment ce qu'ils ressentent et où ils font des demandes explicites aux profs. Finalement, cette lettre prend la forme d'affiches posées dans les classes.

Les profs n'ont pas pris une position collective par rapport à ces affiches, mais ils ont eu des réactions individuelles en donnant leur point de vue. Les élèves ont été déçus. En repensant une nouvelle action, cela a débouché sur un contrat avec les profs sur le respect mutuel dans les paroles.

Ce qui m'a frappé, c'est que les élèves étaient en souffrance et donc se sont mobilisés, alors que les profs ne souffraient pas et donc ne voyaient vraiment pas pourquoi cela posait problème. »

Les éléments importants qui semblent transférables dans d'autres situations sont les suivants :

- La situation a généré un sentiment d'appartenance et a fait émerger des valeurs.
- Les élèves ont choisi de jouer la solidarité.
- Ils ont essayé de comprendre ce qui se passait et quelles étaient les possibilités d'action.
- Ils ont mené une action.
- Ils ont exprimé leur déception par rapport au résultat obtenu.
- Ils ont dépassé la réaction épidermique qui aurait, par exemple, consisté à se révolter.

Chapitre 5 : S'accorder sur une définition affinée de la compétence, en sélectionnant les attributs significatifs

Certains événements du récit sont utilisés comme indicateurs de la compétence. Ces derniers ont été rassemblés en catégories plus générales, appelées attributs, non directement dépendantes de la situation et pouvant être utilisées dans d'autres contextes. Ces attributs sont des caractéristiques transférables qui explicitent la compétence et en tiennent lieu. La liste a été complétée à partir d'éléments apparus dans les trois premières étapes et qui semblaient importants. Nous prenons le risque de représenter la compétence par les attributs suivants :

Indicateurs liés au cas particulier	Attributs
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Une élève s'est fait insulter et les autres élèves ont trouvé cela injuste. ▪ Les élèves partagent le même sentiment d'indignation. ▪ C'est comme s'ils s'étaient fait insulter eux-mêmes. ▪ Ils ont choisi d'être solidaires. ▪ Les élèves ont ressenti que cela valait la peine de se battre ensemble, que cela pouvait améliorer les conditions dans l'école. ▪ Les élèves se donnent un objectif commun. 	<p>Prendre conscience personnellement que la réussite du projet demande que plusieurs personnes s'associent et se soutiennent radicalement.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Il existe un conseil de la classe. ▪ L'enseignante propose une action institutionnelle plutôt qu'épidermique. ▪ Les élèves envisagent de mettre ce point à l'ordre du jour du prochain conseil de la classe. 	<p>Analyser la situation – mettre les scénarios à plat (conséquences possibles et implications éthiques comprises).</p>

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les élèves font une liste d'insultes qu'ils disent aux profs et vice versa. ▪ Les élèves essaient de comprendre les sentiments qu'ils éprouvent face aux insultes. ▪ Ils examinent en conseil de la classe les chances de pouvoir améliorer la situation. 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les élèves contactent d'autres classes et d'autres délégués. ▪ Les élèves décident de faire des affiches où ils donnent des exemples d'insultes, où ils expriment des sentiments et où ils font des demandes aux profs. 	Négocier des programmes d'action.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les élèves espéraient une réponse claire de la part des enseignants. ▪ Les élèves sont déçus de ce que les profs n'ont pas pris position collectivement. ▪ Les élèves décident d'une nouvelle action. 	Faire le bilan des intérêts en jeu et ajuster éventuellement l'action.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les élèves ont eu suffisamment confiance en leurs capacités et en l'institution pour entamer une action institutionnelle. ▪ Ils ont été rassurés d'être ensemble pour lutter contre les insultes. ▪ Ils se sont sentis plus forts ensemble. ▪ Ils ont osé se mettre ensemble et s'exposer face aux profs et à la direction, sans être sûrs d'avoir gain de cause. ▪ Devant le manque de réaction, les élèves ont osé insister pour obtenir une réponse plus institutionnelle à leur requête. 	S'engager vis-à-vis d'autres personnes, jusqu'à accepter l'éventualité d'avoir à agir contre son intérêt personnel pour soutenir une ou plusieurs de ces personnes, ou le projet commun.

En résumé, voici les attributs qui représentent la compétence :

1. Prendre conscience personnellement que la réussite du projet demande que plusieurs personnes s'associent et se soutiennent radicalement.
2. Analyser la situation – mettre les scénarios à plat (conséquences possibles et implications éthiques comprises).
3. Négocier des programmes d'action et agir.
4. Faire le bilan des intérêts en jeu et ajuster éventuellement l'action.
5. S'engager vis-à-vis d'autres personnes, jusqu'à accepter l'éventualité d'avoir à agir contre son intérêt personnel pour soutenir une ou plusieurs de ces personnes, ou le projet commun.

Il s'agit à présent de vérifier la validité des attributs.

Chapitre 6 : Tester la pertinence de la définition

Pour tester les attributs construits, procédons à deux types de test. Le premier, appelé **test théorique**, consiste à confronter la représentation construite à d'autres modèles existants, par exemple, dans notre cas, à la définition du dictionnaire. Un deuxième test, appelé **test pratique**, consiste à transférer la représentation construite dans d'autres situations.

I. UN TEST THÉORIQUE : CONFRONTATION DE LA REPRÉSENTATION CONSTRUITE À LA DÉFINITION DU DICTIONNAIRE

*Le Petit Robert*³ définit le mot « solidaire » comme suit :

- *Commun à plusieurs personnes, de manière que chacun réponde de tout. Lié par un acte solidaire.*
- *Se dit de personnes qui répondent en commun l'une pour l'autre d'une même chose ; qui se sentent liées par une responsabilité et des intérêts communs.*
- *Se dit de choses qui dépendent l'une de l'autre, vont, fonctionnent ensemble dans une action, un processus.*
- *Se dit de pièces liées dans un même mouvement par contact direct, par engrenage ou par intermédiaire.*

Le Petit Robert définit le mot « solidarité » comme suit :

- *Caractère solidaire d'une obligation. État des débiteurs, des créanciers solidaires.*

³ Année d'édition : 2000.

- *Le fait d'être solidaire ; relation entre personnes ayant conscience d'une communauté d'intérêt, qui entraîne, pour les unes, l'obligation morale de ne pas desservir les autres et de leur porter assistance.*
- *Le fait de faire contribuer certains membres d'une collectivité nationale à l'assistance (financière, matérielle) d'autres personnes.*
- *Le fait d'être solidaire.*

La lecture de ces définitions fait apparaître des éléments importants qui font référence aux attributs de la compétence. Notons la notion de partage de responsabilités, de projet et d'intérêts communs, de lien entre personnes. Par contre, la notion d'obligation morale n'apparaît pas telle quelle dans notre représentation. Pourtant cet élément était implicitement présent dans l'équipe de profs solidaires d'une décision d'échec : chacun est moralement tenu de ne pas desservir l'institution en prenant position individuellement.

La question est de savoir si, pour enseigner la compétence, il est intéressant d'intégrer cet élément dans les attributs. Nous pensons que ce serait susceptible de rendre les jeunes plus solidaires et de donner plus de sens à la compétence. Pour ne pas allonger inutilement la liste des attributs et éviter de créer une ambiguïté entre une compétence à faire preuve de solidarité, qui peut s'enseigner, et un système de valeurs morales⁴, qui relève d'un choix personnel, nous prenons l'option de tenir compte de l'aspect « obligation morale » à l'intérieur du cinquième attribut, « s'engager vis-à-vis d'autres personnes, jusqu'à accepter l'éventualité d'avoir à agir contre son intérêt personnel pour soutenir une ou plusieurs de ces personnes, ou le projet commun ». En effet, cette dernière caractéristique indique que faire le choix de la solidarité implique de respecter

⁴ Voir les précautions prises à cet égard dans l'introduction (cf. *supra*, p. 6).

l'engagement pris envers d'autres ; l'obligation morale peut donc être un indicateur de cet attribut. En conclusion, la confrontation avec la définition du dictionnaire a permis d'enrichir notre représentation de la compétence.

II. UN PREMIER TEST PRATIQUE : SOLIDARITÉ AU SEIN D'UN PARTI

La situation envisagée est celle où des jeunes veulent comprendre comment on fait preuve de solidarité au sein d'un parti politique. Le test consiste à transférer les attributs dans cette nouvelle situation en identifiant des indicateurs en rapport avec elle.

Attributs	Indicateurs liés au cas particulier
Prendre conscience personnellement que la réussite du projet demande que plusieurs personnes s'associent et se soutiennent radicalement.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Je suis inscrit dans un parti ; je sais que ça implique d'avoir un discours commun et une attitude commune. ▪ Je connais la ligne de pensée de mon parti. ▪ J'adhère aux idées de mon parti et à ses prises de position. ▪ En prenant ma carte de parti, je m'engage activement dans une action politique.
Analyser la situation – mettre les scénarios à plat (conséquences possibles et implications éthiques comprises).	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Je prends conscience qu'échanger des idées et proposer du neuf favorisent la coopération. ▪ Je fais la part de mes idées personnelles et de celles du parti. ▪ Je vois jusqu'où j'accepterais de soutenir le parti sans me trahir moi-même. ▪ J'envisage les conséquences des prises de position de mon parti. ▪ Je décide de mon degré d'investissement dans les

	<p>activités (actions politiques, loisirs, services...) du parti.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ J'envisage des idées nouvelles ou des actions nouvelles.
<p>Négocier des programmes d'action et agir.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quand je prends la parole en tant que membre du parti, je défends et je soutiens les prises de position du parti. ▪ Je participe, en fonction du degré d'investissement négocié, aux activités organisées par le parti. ▪ Je fais en sorte de respecter mes engagements.
<p>Faire le bilan des intérêts en jeu et ajuster éventuellement l'action.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En cas de désaccord, j'entre en discussion avec les autres membres. ▪ Je renégocie ma façon de m'investir. ▪ Je tiens compte du feed-back qu'on me donne sur ma participation. ▪ Si je ne suis plus suffisamment en accord avec les positions de mon parti et/ou les conditions de travail, je remets en question mon adhésion.
<p>S'engager vis-à-vis d'autres personnes, jusqu'à accepter l'éventualité d'avoir à agir contre son intérêt personnel pour soutenir une ou plusieurs de ces personnes, ou le projet commun.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Je sais les risques d'être catalogué. ▪ Je me mouille et je n'ai pas peur de prendre une gifle. ▪ Je suis prêt à rencontrer des obstacles et à les surmonter éventuellement. ▪ Je suis prêt à affronter d'autres points de vue, d'autres actions. ▪ Je suis prêt à me battre pour ce en quoi je crois.

UN DEUXIÈME TEST PRATIQUE : SOLIDARITÉ AVEC DES SDF

La deuxième situation choisie pour un test pratique est une de celles déjà évoquées au chapitre 1. Une enseignante apprend qu'un SDF est mort à Bruxelles. Elle se dit que l'on ne peut rester à ne rien faire et pense aux restos du cœur. Voici maintenant quatre ans qu'elle organise, avec des élèves, un repas pour les fêtes de fin d'année auquel elle invite les SDF et les bénévoles qui travaillent aux restos du cœur. Elle constate que, d'année en année, il y a de plus en plus d'inscrits à ce repas.

Voici des exemples d'indicateurs liés à cette situation.

Attributs	Indicateurs liés au cas particulier
Prendre conscience personnellement que la réussite du projet demande que plusieurs personnes s'associent et se soutiennent radicalement.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'enseignante entend à la radio qu'un SDF est mort de froid à Bruxelles, juste avant les fêtes de fin d'année. ▪ Elle trouve cela incroyable à notre époque. ▪ Elle se dit qu'on ne peut pas rester indifférent et qu'il est possible de faire quelque chose. ▪ L'enseignante a été touchée par les conditions de vie des SDF.
Analyser la situation – mettre les scénarios à plat (conséquences possibles et implications éthiques comprises).	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elle se demande quelles sont les possibilités d'action envers les SDF, surtout pendant le froid et les fêtes de fin d'année. ▪ Elle pense aux restos du cœur, une ASBL existante qui lui offre un cadre d'action.

Négocier des programmes d'action et agir.	<ul style="list-style-type: none">▪ Chaque année, elle organise, avec ses élèves, un repas de fin d'année.▪ Elle invite les SDF et les bénévoles des restos du cœur à ce repas.
Faire le bilan des intérêts en jeu et ajuster éventuellement l'action.	<ul style="list-style-type: none">▪ Elle constate que, d'année en année, le nombre d'inscrits augmente.
S'engager vis-à-vis d'autres personnes, jusqu'à accepter l'éventualité d'avoir à agir contre son intérêt personnel pour soutenir une ou plusieurs de ces personnes, ou le projet commun.	<ul style="list-style-type: none">▪ Elle a pris en charge le projet, au profit des SDF.

Ces nouveaux récits montrent que les attributs construits à l'étape précédente sont transférables dans ces situations et assurent donc une certaine validité à la définition que l'on s'est donnée de la compétence.

Chapitre 7 : Élargir l'usage de la compétence par des transferts dans de nouvelles situations et par des confrontations avec la vie quotidienne et avec les disciplines

Voici quelques exercices pour utiliser la compétence « faire preuve de solidarité ». Les jeux de rôles proposés peuvent faire l'objet d'un regard extérieur exercé par un observateur. Il est préférable aussi de faire suivre le jeu de rôles par un débriefing pour comprendre en quoi la compétence est en jeu et si les attributs ont été transférés ou non.

- Jeu de rôles : instaurer une discussion entre deux amies dont l'une montre qu'en achetant des produits issus du commerce équitable, elle fait preuve de solidarité et l'autre n'est pas d'accord. Quels sont les attributs en jeu dans cette situation ? Quels sont des indicateurs possibles dans cette situation ?
- Jeu de rôles : comment faire preuve de solidarité en famille lorsqu'un des membres se trouve immobilisé par une jambe cassée ?
- Comment instaurer une culture de la solidarité au sein de mon école, de mon entreprise, etc. : identifier des situations en lien avec la compétence et montrer comment agir.
- Jeu de rôles : montrer comment une équipe médicale travaille en solidarité.
- Jeu de rôles : montrer comment une équipe de recherche en chimie fait preuve de solidarité.
- Inviter les élèves à monter un projet d'excursion en faisant preuve de solidarité et expliciter cette solidarité.

- Lors d'une activité de classe, inviter les élèves à mettre en œuvre la compétence et organiser par la suite un débriefing.
- Y a-t-il une solidarité possible entre les entreprises ? Quel engagement de loyauté réciproque (voir l'ASBL *Transparent-trade*⁵) peut-on mettre en place ? Faire preuve de solidarité, est-ce être sans défense ?
- Jeu de rôles : un membre de l'ASBL Solidarité Mondiale veut convaincre un passant qu'en signant la pétition suivante, il fait preuve de solidarité.

Nos six revendications

Les six revendications de la campagne :

- ☉ **Solidarité Mondiale** demande la suppression de toutes les entraves à la libre circulation des médicaments essentiels... Car le droit à la vie prime sur le droit des brevets !
- ☉ **Solidarité Mondiale**, avec ses partenaires locaux, veut agir pour que les États du Sud puissent consacrer plus de moyens à la promotion de la santé... Prévenir plutôt que guérir !
- ☉ **Solidarité Mondiale** exige la transparence et la baisse du prix des médicaments.
- ☉ **Solidarité Mondiale** demande l'instauration d'une taxe de solidarité sur le chiffre d'affaires des firmes pharmaceutiques.
- ☉ **Solidarité Mondiale** veut promouvoir l'utilisation de médicaments génériques essentiels en demandant la prescription en dénomination commune internationale (DCI) et en agissant pour que ces médicaments soient disponibles et accessibles aux populations qui en ont besoin.
- ☉ **Solidarité Mondiale** souhaite promouvoir le financement complet du Fonds Global des Nations Unies pour le traitement du sida, de la malaria et de la tuberculose.

Participez à la campagne d'adhésion : signez notre pétition avant le 31 décembre 2006 !

SOLIDARITE MONDIALE

⁵ <http://www.transparent-trade.org/> consulté le 8/12/2006.

- Un article⁶ du quotidien *Le Soir* est proposé en lecture aux élèves de classes terminales. Il retrace des événements qui ont eu lieu le jour des élections communales en Belgique, le dimanche 8 octobre 2006 au soir. On demande aux élèves d'identifier, dans l'article, les lieux où les différents intervenants font preuve de solidarité. Pour cela, repérons, dans le texte, des événements (indicateurs) qui expriment les différents attributs de la compétence. Voici des indicateurs possibles en lien avec l'article.

Attributs	Indicateurs liés au cas particulier
Prendre conscience personnellement que la réussite du projet demande que plusieurs personnes s'associent et se soutiennent radicalement.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La gestion de la commune impose une solidarité entre les partis au pouvoir : des coups de fil sont donnés, des contacts multiples sont pris, des sms sont envoyés... entre tous les partis, personne ne pense à faire bande à part. ▪ Se présenter aux élections implique qu'on est conscient qu'on pourrait être amené à négocier des alliances : un préaccord a été conclu en 2005 sur base d'un « Olivier ». ▪ Les élus sont solidaires du choix des électeurs. C'est-à-dire que la concrétisation de l'accord préalable est subordonnée aux résultats des élections (dans le texte : ... <i>si le verdict des urnes le permet...</i>). ▪ ...
Analyser la situation – mettre les scénarios à plat (conséquences possibles et implications éthiques comprises).	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les partis comptent leurs voix (22 sièges...). Si l'« Olivier » se met en place, il aura 24 sièges sur 47. Clerfayt recueille un premier sondage très favorable (43 % <i>totalisant entre 22 et 24 sièges</i>) puis reçoit la confirmation de 22 <i>sièges pour son parti</i>. ▪ Dans la législature précédente, 12 <i>élus sur 47 ont changé de parti</i>.

⁶ Voir annexe 3.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Écolo estime que l' « Olivier » n'a pas une majorité suffisamment confortable pour administrer la commune (24 élus, c'est trop court) et remet en question le bien-fondé de l'accord préalable. ▪ Le PS constate que l' « Olivier » est possible mathématiquement (24 sièges obtenus) et lui assure son soutien. ▪ Clerfayt conclut que 24 élus pour l' « Olivier », c'est trop court. L'article suggère, par quelques phrases (<i>disparaît des couloirs... Étienne Noël</i>), que Clerfayt envisage d'autres accords. ▪ Le CDH ne met pas en question son adhésion à l' « Olivier » (<i>pas de réponse... tient encore</i>). ▪ ...
Négocier des programmes d'action et agir.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Clerfayt envoie un sms à Isabelle Durant, téléphone à Denis Grimberghs. ▪ Onkelinks ne négocie pas avec les autres partis parce que, pour elle, les programmes d'action sont définis par le préaccord. Elle téléphone à Clerfayt pour confirmer son « Olivier » et lui dire qu'elle souhaite le rencontrer. ▪ Durant rejoint Clerfayt avec une délégation écolo, puis cette délégation retrouve son AG pour décider d'une éventuelle alliance avec la Liste du bourgmestre. ▪ L' « Olivier » vole en éclats. ▪ ...
Faire le bilan des intérêts en jeu et ajuster éventuellement l'action.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Durant annonce que sa locale a donné le feu vert pour négocier et finaliser une majorité MR-Écolo. ▪ Onkelinks s'en va la rage au ventre, s'estimant trahie. ▪ Clerfayt propose à Grimberghs une alliance à trois, avec les Verts, le CDH recevant un échevin plus un mandat. Pas de réponse de Grimberghs.

	<p>L' « Olivier » tient encore.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Écolo a choisi une nouvelle alliance. ▪ ...
<p>S'engager vis-à-vis d'autres personnes, jusqu'à accepter l'éventualité d'avoir à agir contre son intérêt personnel pour soutenir une ou plusieurs de ces personnes, ou le projet commun.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Onkelinks a pris le risque d'un préaccord et, par là, s'est exposée aux huées et à se sentir trahie lorsqu'elle s'est retrouvée perdante. ▪ Le CDH choisit de ne pas desservir le préaccord (dans le texte : <i>pas de réponse... tient encore</i>). ▪ Grimberghs a choisi de maintenir sa solidarité avec l' « Olivier » et a pris le risque de se retrouver dans l'opposition. ▪ Écolo a choisi une nouvelle alliance en risquant de choquer ses partenaires du préaccord et même l'opinion publique. ▪ Le cas de Clerfayt montre que la solidarité n'est pas risquée quand on n'a rien à perdre. ▪ ...

L'analyse de l'article par l'intermédiaire de la grille d'attributs montre que les événements sont décrits « à chaud », sans vraiment tirer les conséquences des choix des partis, notamment en termes de solidarité. Concernant ce dernier point, la grille d'attributs permet, malgré tout, de tirer des enseignements. Pour gouverner la commune :

- Clerfayt casse la solidarité de l' « Olivier » et a joué une nouvelle solidarité avec Écolo et/ou le CDH.
- Durant scelle une alliance avec le parti qui lui donnera une majorité confortable.
- Onkelinks défend l' « Olivier », même si la majorité est courte.
- Grimberghs réagit par le silence, ce qui le rend implicitement solidaire de l' « Olivier » alors que cette solidarité ne l'assure pas d'être dans la majorité.

Les trois premiers politiciens ont **intérêt** à jouer la carte de la solidarité, mais de diverses façons. Ce qui montre que la solidarité ne renvoie pas nécessairement à un seul système de valeurs. Le quatrième joue aussi la solidarité, mais **indépendamment de l'intérêt** d'être au pouvoir.

De jeunes lecteurs peuvent avoir des difficultés à remplir la grille de manière précise. Il n'y a pas lieu de s'en formaliser. Ce qui importe ici est de comprendre les différentes façons de « faire preuve de solidarité » en ouvrant la réflexion grâce à la grille d'attributs. Cette dernière est au service de l'acquisition de la compétence et non l'inverse.

Chapitre 8 : Évaluer les apprentissages dans une perspective formative, qui trace le chemin encore à parcourir

Dans le cadre de notre démarche, les objectifs poursuivis sont les suivants :

- Récolter et donner, à chaque participant, des informations sur son niveau de maîtrise de la compétence « faire preuve de solidarité » (rôle des observateurs).
- Permettre aux participants d'exprimer ce qui leur a semblé facile et difficile, ainsi que ce qu'ils ont appris sur leur fonctionnement.

Comme situation d'évaluation, on propose de trouver dans le jeu du puzzle (voir activités de départ) des événements (indicateurs) qui montrent que les participants exercent la compétence « faire preuve de solidarité » (présence des attributs de la compétence).

Voici des exemples d'indicateurs liés au jeu du puzzle.

Attributs	Indicateurs liés au cas particulier
Prendre conscience personnellement que la réussite du projet demande que plusieurs personnes s'associent et se soutiennent radicalement.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Je me rends compte que toutes les pièces que je possède n'appartiennent pas nécessairement au puzzle que je dois reconstruire et que les autres ont des pièces qui pourraient me servir. ▪ Puisqu'on nous a demandé de reconstituer un puzzle et que d'autres ont des pièces intéressantes, nous avons intérêt à coopérer. ▪ J'ai envie de réussir mon puzzle. ▪ J'aimerais bien que mon équipe gagne.

Analyser la situation – mettre les scénarios à plat (conséquences possibles et implications éthiques comprises).	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les consignes données nous empêchent de communiquer oralement ou par gestes. Que me reste-t-il alors ? ▪ Je peux donner les pièces qui ne concernent pas mon puzzle.
Négocier des programmes d’action et agir.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Je donne les pièces qui ne me concernent pas en espérant que les autres feront de même. ▪ Je respecte le travail des autres. ▪ J’attends que les autres acceptent mes pièces. ▪ J’attends que les autres acceptent mon aide.
Faire le bilan des intérêts en jeu et ajuster éventuellement l’action.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Je regarde où les autres en sont pour voir si je peux les aider. ▪ Si je veux que mon équipe gagne, j’ai intérêt à les aider.
S’engager vis-à-vis d’autres personnes, jusqu’à accepter l’éventualité d’avoir à agir contre son intérêt personnel pour soutenir une ou plusieurs de ces personnes, ou le projet commun.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Je pense que j’ai fait le bon choix en commençant par donner mes pièces. ▪ Je me sentais stressé parce que les autres ne comprenaient pas pourquoi je leur donnais des pièces, mais j’ai quand même continué à les leur présenter. ▪ J’ai pris le risque de commencer à donner sans savoir si j’allais recevoir en retour.

Cette étape est l’occasion, pour l’animateur ou le professeur, de renvoyer aux jeunes des informations sur l’acquisition de la compétence, tant sur le plan individuel que collectif.

Chapitre 9 : Réfléchir au chemin parcouru pour que la compétence soit maîtrisée (métacognition)

Cette étape réflexive permet de fixer l'apprentissage et apprend à mettre des mots sur son propre fonctionnement ou sur celui de son groupe. Pour aider les jeunes dans cette réflexion, voici des exemples de questions.

À propos de la maîtrise de la compétence :

- Quelles sont mes actions que l'on peut qualifier de solidaires ?
- Je pratique peu/pas/beaucoup d'actions de cette nature ou je développe ou non des attitudes propices à une certaine solidarité.
- Lorsque je regarde mon entourage immédiat, où, quand et comment suis-je confronté(e) à des attitudes solidaires ?
- Qu'ai-je appris par l'étude de cette compétence : sur moi, sur mes proches, sur mes potentialités d'acteur social ?
- Que puis-je mettre en route pour me montrer plus compétent ?
- Etc.

À propos de la démarche :

- Quelle méthode a-t-on utilisée ? Quelles sont les étapes par lesquelles on est passé ?
- Le fait de raconter des histoires vécues m'a-t-il appris quelque chose ?
- Le fait d'identifier beaucoup de situations différentes m'a-t-il appris quelque chose ?

-
- Les activités proposées m'ont-elles aidé(e) à mieux cerner la compétence ?
 - Quelle évolution y a-t-il entre la représentation spontanée et la représentation négociée en groupe ?
 - Etc.

Chapitre 10 : Évaluer dans une perspective de certification

Les formateurs peuvent se mettre d'accord sur des critères minimaux d'acquisition de la compétence. Par exemple, l'élève – ou le participant, l'étudiant, l'adulte en formation, le groupe – peut être déclaré compétent :

- S'il peut établir une liste de dix situations et en faire un mini-récit, aussi bien dans les disciplines que dans la vie courante, où la compétence est en jeu.
- S'il peut trouver, dans une situation particulière, des indicateurs qui mettent en valeur tel ou tel attribut.
- S'il peut exprimer comment les attributs ont été construits.
- S'il peut montrer l'évolution entre la définition spontanée et la représentation affinée de la compétence.
- S'il peut reconstruire un scénario d'un événement où la solidarité n'a pas été pratiquée, pour qu'il devienne une expression d'une solidarité réelle.
- S'il peut préciser ses propres actions que l'on peut qualifier de solidaires et dire pourquoi elles le sont.
- S'il peut préciser, en regardant son entourage immédiat, où et quand il est confronté à des attitudes solidaires.
- Etc.

Annexe 1 : Le jeu du puzzle



Fiche pédagogique Les mécanismes de solidarité

Public : cycles 3-4 (8-10, 10-12 ans)

Durée : 2 x 50 minutes

Objectifs généraux

- ▶ faire découvrir l'intérêt des caisses de solidarité
- ▶ repérer les critères permettant d'identifier les formes de mécanismes de solidarité
- ▶ mettre en évidence que ces mécanismes permettent un nouveau partage des ressources

Objectifs pédagogiques

- ▶ développer le sens critique
- ▶ développer la capacité d'analyse
- ▶ développer la créativité et le sens artistique
- ▶ développer le sens de l'observation

Matériel

- ▶ 20 à 25 dessins carrés de même dimension, carton, colle ciseaux, 4 à 5 grandes enveloppes.

46

Préparation du matériel

- ▶ Choisir 5 dessins de forme carrée et de mêmes dimensions (ou 5 fois le même dessin) et les coller sur un carton solide.
- ▶ Découper chaque dessin en 4 morceaux à la façon d'un puzzle. Le découpage des pièces doit être différent pour chaque dessin sinon la recherche des pièces manquantes est trop aisée.
- ▶ Répartir les 20 pièces ainsi obtenues en 5 enveloppes (numérotées de 1 à 5) en variant le nombre de pièces par enveloppe et en veillant à ne pas mettre dans une même enveloppe les 4 pièces d'un même dessin.
- ▶ Un jeu de 5 enveloppes constitue le matériel nécessaire pour un sous-groupe. Faire une marque de couleur sur chacune des cinq enveloppes pour les identifier par la suite.
- ▶ Répéter les 4 opérations autant de fois que nécessaire en fonction du nombre de sous-groupe à constituer dans la classe.

Déroulement

Etape 1 : Phase de découverte

- ▶ Répartir les enfants en sous-groupes de 5 ; à chaque groupe, adjoindre un observateur (en fonction du nombre d'enfants dans la classe, désigner pour certains groupes un second observateur).
- ▶ Expliquer les consignes aux observateurs en veillant à ce que les sous-groupes n'en aient pas connaissance.

Consignes aux observateurs. Votre tâche consiste à ▶ **Contrôler** que personne dans le groupe :

- ▶ ne parle ou ne communique par geste ▶ ne demande ni ne prend de pièces dans le jeu d'un autre enfant du sous-groupe (ces consignes seront par ailleurs données aux membres des sous-groupes)

► **Observer** si certains enfants : ► donnent des pièces de leur propre jeu (oui / non) ► donnent toutes leurs pièces (oui / non) ► reconstituent ensemble les dessins (oui / non) ► ne veulent pas donner de pièces aux autres (oui / non) ► et les conséquences que ces actions ont eues sur la reconstitution du puzzle (facilité, retard,...)

► **Expliquer les consignes aux membres des sous-groupes :**

► Chaque groupe va recevoir les pièces de 5 dessins de forme carrée qui ont été découpés comme un puzzle. Ces pièces se trouvent dans les enveloppes que vous allez maintenant recevoir. **Votre tâche consiste à reconstituer les 5 dessins** de forme carrée.

► Vous ne pouvez pas communiquer avec les autres membres de votre sous-groupe, ni par des paroles ni par des gestes.

► Vous ne pouvez pas demander ni prendre de pièces dans le jeu d'un autre membre de votre groupe.

► Vous pouvez donner une ou plusieurs pièces que vous possédez, mais toujours sans communiquer.

Laisser un temps de travail pour la reconstitution des dessins (ce temps peut varier en fonction de la difficulté du puzzle à reconstituer).

Etape 2 : Phase d'analyse

Demander aux observateurs de chacun des groupes de rendre compte de leurs observations.

Dossier pédagogique réalisé par
Solidarité Socialiste-Formation, Coopération & Développement,
avec l'appui du Commissariat Général aux Relations Internationales
de la Communauté française de Belgique (CGRI).



Solidarité Socialiste-FCD
Rue Coenraets 68 - 1060 Bruxelles -Belgique
Tél: +32 (0)2 505.40.70 - Fax : +32 (0)2 512 88 16
E-mail : fcd@solsoc.be - Site : www.solsoc.be



Annexe 2 : Quelques considérations sur la notion de solidarité

Cette section propose quelques réflexions plus générales sur la notion de solidarité. Elle ne prétend aucunement faire le tour du sujet. Il s'agit plutôt d'évoquer des interrogations nées durant la démarche ou de faire état de difficultés rencontrées, afin que le lecteur ait, à son tour, des pistes pour explorer les questions qui pourraient se présenter à lui.

Les situations évoquées dans les différentes étapes suggèrent que la solidarité naît d'un besoin, d'une nécessité ou d'une difficulté. « Faire preuve de solidarité » implique donc d'être attentif aux différentes situations qui pourraient demander de la solidarité.

Il importe de ne pas mêler solidarité et générosité, bonté, charité. Il est question ici d'apprendre à faire preuve de solidarité indépendamment de nos choix de vie. On ne cherche pas nécessairement à rendre les gens solidaires par idéal, on peut aussi faire preuve de solidarité par intérêt professionnel ou autre, par exemple dans le cas de travailleurs qui se soutiennent dans l'adversité et mettent sur pied un plan d'action pour redresser leur entreprise.

On peut d'ailleurs se poser la question de la gratuité d'une action d'aide. Toute action n'entraîne-t-elle pas forcément un espoir, même hypothétique, de retour ? Notons aussi que l'altruisme, qui n'est pas équivalent à de la solidarité, entraîne souvent chez le bénéficiaire le sentiment d'être redevable de quelque chose et donc diminue sa liberté en le rendant dépendant.

La notion de réciprocité, présente dans la représentation que l'on s'est donnée de la compétence, ne nous semble pas compatible avec la notion d'« assisté ». Maintenir une personne dans un tel statut n'est pas, de notre point de vue, faire preuve de solidarité.

La solidarité se distingue aussi de la coopération, de la collaboration, du travail en équipe. À l'école, le cas des travaux de groupe, par exemple, mérite un instant de réflexion. Comment les élèves d'un même groupe de travail se situent-ils les uns par rapport aux autres ? Se sentent-ils solidaires, donc tenus d'assumer pour les autres membres du groupe, par un engagement implicite, ce qui résulte de la tâche collective ? Et celui qui ne prend pas sa part du travail commun, dans le groupe, n'a-t-il pas tendance à compter sur l'engagement solidaire *des autres* sans se tenir engagé lui-même solidairement ?

Quant à l'enseignant, évaluera-t-il la production de chaque membre du groupe ou le résultat final commun ? Attend-il que chacun apporte sa pierre à l'édifice, dans une collaboration où les responsabilités sont réparties, ou attend-il un produit fini dont le groupe, solidairement, devra répondre ? D'une part, cette distinction éclaire la nécessité que la consigne de travail elle-même tienne compte de l'objectif « solidarité » ou « collaboration », sous peine de malentendus pouvant générer de l'injustice. D'autre part, si l'on opte pour l'objectif « solidarité » d'un travail en groupes, il faut se soucier que les élèves voient *l'intérêt*, pour eux-mêmes, individuellement, de réussir *en groupe* la tâche assignée, sous peine de leur faire percevoir l'objectif « solidarité » comme une pure contrainte, voire comme une sanction injustifiée.

Faire le choix de la non-solidarité peut entraîner une culpabilisation. D'où certaines formes de paternalisme ou, au contraire,

de repli sur soi avec rejet de toute forme d'intérêt pour les autres.

La solidarité peut se vivre à différents niveaux : entre personnes partageant la même condition, qui fait que tous se perçoivent « dans le même bain », ou entre des personnes qui partagent des conditions différentes, dont l'une est plus aisée que l'autre, la solidarité jouant alors au sens où les plus nantis s'impliquent par rapport à ceux qui sont dans la difficulté.

La solidarité sera vécue différemment en fonction des contextes culturels, professionnels, religieux, sociaux... Et c'est la raison pour laquelle nous avons décidé de construire des attributs transférables à toutes sortes de situations et d'identifier des indicateurs propres à une seule situation : la solidarité sera différente pour des syndicalistes et des patrons, pour des profs et pour des élèves, pour des Occidentaux et des Orientaux, pour des parents et des enfants, etc.

La méthode des mini-récits n'étant pas un outil d'analyse, l'animateur évitera, s'il ne dispose pas d'outils plus appropriés, de se lancer dans un débat à propos de la solidarité comme valeur de base des grandes institutions : les caisses d'allocations, l'Europe, les assurances...

Annexe 3 : Article du journal *Le Soir*

Le Soir, mardi 10 octobre 2006, p. 4.

Le film de « la nuit de la trahison »

Comment l'Olivier schaarbeekoïse s'est-il détricoté dimanche soir ? Autour d'un accord, signé en septembre 2005, pour la constitution d'une alliance PS-Ecolo dans la Cité des ânes. « *Si le verdict des urnes le permet* » stipulait le deal. Pourtant, l'arithmétique n'est pas tout à fait la même selon que l'on est vert ou socialiste. Pour Laurette Onkelinx (PS), il fallait 24 sièges sur 47. Pour Isabelle Durant (Écolo), il en fallait plus : 26 sur base de l'Olivier de Bruxelles-Ville de 2000. Forte de cet accord qu'elle croit blindé, Onkelinx n'a plus qu'à attendre le résultat des élections. Inutile de négocier si le chiffre de 24 sièges est atteint puisque tout est entendu. Arrive ce dimanche 8 octobre. Et tout s'emballe.

16h30. Un premier sondage au sortir des urnes s'avère très favorable à la liste Clerfayt, qui flirte avec les 43%, totalisant entre 22 et 24 sièges. Mais ce n'est qu'un sondage. Comme prévu, le bourgmestre se rend à la maison communale. Au PS, les troupes se dirigent vers la rue Rubens, à moins de 1 km de là, dans le bas de la commune.

17h15. Les premiers chiffres tombent. Durant l'heure qui suit, ils ne bougeront pas. Dix, 30, 50 puis 66 bureaux sur 70 confirment les projections : 22 sièges pour la liste du bourgmestre, 24 pour l'Olivier et 1 seul pour Demol. L'analyse des chiffres est contradictoire.

18 heures. Laurette Onkelinx estime qu'elle tient sa victoire. Mais chez les verts, réunis dans leur QG, et à la Liste du bourgmestre, la lecture est toute différente : 24 élus, c'est trop

court dans une commune où durant cette législature pas moins de... 12 élus sur 47 ont changé de parti.

18h15. Bernard Clerfayt disparaît des couloirs de la maison communale. Il s'est réfugié dans le cabinet de son échevin Étienne Noël. Il envoie un sms à Isabelle Durant, l'invitant à le rejoindre pour négocier. Celle-ci ne vient pas seule. Elle est accompagnée du conseiller communal Mohamed el Khattabi et de l'échevine Tamimount Essaidi. Ils font un tour de table, tombent d'accord pour constater l'impossibilité de l'Olivier.

19 heures. La délégation Écolo rejoint son AG. Il est convenu que les deux parties se téléphoneront vers 20 heures pour sceller éventuellement l'alliance, si l'AG Écolo en donne le feu vert. De son côté, Onkelinx ne négocie pas. L'Olivier, dans son esprit, est bétonné. Effervescence, rue Rubens, où l'on suit avec ravissement la hausse progressive du résultat du PS qui grimpe et dépasse les 25%. Pourtant, en sièges, il reste stable avec 13 élus. Les écolos n'en n'ont que 6 mais le cdH se comporte très bien avec 5 sièges. Laurette Onkelinx est appelée par Di Rupo au boulevard de l'Empereur. Elle s'y rend, sereine, pour préparer la conférence de presse. Clerfayt téléphone alors à Denis Grimberghs, le chef de file du cdH, et l'invite à venir négocier.

19h30. La réunion a lieu. Le climat est plutôt froid. Denis Grimberghs entend la proposition du bourgmestre : une alliance à trois, avec les verts. Le cdH recevant un échevin plus un mandat. Pas de réponse de Grimberghs. L'Olivier tient encore. Coup de fil de Laurette Onkelinx à Clerfayt. Elle le félicite de son score... mais lui annonce qu'elle a un accord pour la création de l'Olivier et qu'elle souhaite le rencontrer. Le rendez-vous est pris pour 20h30 dans le bureau de l'échevin Bernard Guillaume, place Collignon.

20 heures. Nouveau coup de fil. Isabelle Durant annonce à Bernard Clerfayt que sa locale a donné le feu vert pour négocier et finaliser une majorité MR-Écolo. Les négociateurs Écolo mettent le cap vers la place Colignon. Laurette Onkelinx envoie

un sms au chef de cabinet du bourgmestre lui annonçant qu'elle aura du retard : elle sera là à 21 heures.

20h40. Les négociations avec Écolo ont abouti. Les verts contre-signent l'acte de présentation du bourgmestre, en deux exemplaires.

21 heures. Laurette Onkelinx arrive à la maison communale, au moment même où l'on annonce sur RTL qu'un accord est signé entre le MR et Écolo. Son arrivée se fait sous les huées des supporteurs du bourgmestre et passe en direct. Elle est accueillie par Bernard Clerfayt et Isabelle Durant. Elle apprend que l'Olivier a volé en éclats. Onkelinx s'en va, la rage au ventre, s'estimant trahie. Elle n'a plus rien à faire à la place Colignon.

François Robert

*

INTERfaces

Liste des cahiers disponibles

- 1 FRANC J.-P., MAINGAIN A., *La mise en réseau des savoirs et des compétences, au-delà des cloisonnements disciplinaires*, octobre 1999, 56 p. (épuisé)
- 2 PRIGNON P., *Quand on parle du choix d'orientation en fin de secondaire, de quoi s'agit-il? Essai de synthèse globale*, novembre 1999, 16 p.
- 3 PRIGNON P., *Des activités pour éclairer le projet personnel et le projet orientation. Une séquence sur la connaissance de soi*, mars 2000, 43 p. (épuisé)
- 4 MAINGAIN A., *La construction d'un îlot interdisciplinaire de rationalité sur la notion de mythe*, avril 2000, 35 p.
- 5 MAINGAIN A., *Un parcours inter- et transdisciplinaire sur la notion d'initiation*, mai 2000, 37 p.
- 6 PRIGNON P., BAILY J.-M., *Des activités pour éclairer le projet personnel et le projet orientation. Une séquence sur la connaissance de l'autre*, juin 2000, 44 p.
- 7 PRIGNON P., *Quel sens à l'école et quel sens de l'école, aujourd'hui?*, février 2001, 20 p.
- 8 PRIGNON P., BAILY J.-M., *"Projet Personnel de l'Élève" ou "Projet d'Orientation"*, avril 2002, 34 p.
- 9 DUFOUR B., FOUREZ G., MAINGAIN A., *Comment construire une représentation de "sa" ville pour y favoriser l'intégration sociale, dans la perspective de valeurs éthiques?*, avril 2002, 26 p.
- 10 PRIGNON P., BAILY J.-M., *Le "projet d'Orientation", mise en place d'activités articulées*, juin 2002, 32 p.
- 11 KULCSAR D., MINET FR., SPITAEELS N., *La mise en réseau des disciplines à l'occasion d'un travail encadré de fin d'études*, mai 2002, 35 p. (épuisé)
- 12 FOUREZ G., DUFOUR B., JACCARD J., MAINGAIN A., *Points stratégiques pour un travail interdisciplinaire*, décembre 2002, 24 p.
- 13 PRIGNON P., BAILY J.-M., *Un chemin vers une décision libre...*, mai 2003, 59 p.

- 14 PRIGNON P., BAILY J.-M., STERNOTTE M.-Th., *Face à la nébuleuse des "Projets Personnels de l'Elèves"... Réflexions autour d'une mise en perspective*, octobre 2003, 23 p.
- 15 BAILY J.-M., PRIGNON P., *Des mécanismes de transfert. Comment initier un transfert avec les élèves ?*, décembre 2004, 44 p.
- 16 BAILY J.-M., DUFOUR B., PRIGNON P., FOUREZ G., *Le travail de fin d'études secondaires. Regards croisés*, février 2005, 50 p.
- 17 PRIGNON P., *Etre professeur dans un collège jésuite. Quels profils dessine la spiritualité ignatienne*, juin 2005, 42 p.
- 18 FOUREZ G. (dir.), *Vivre avec des musulmans. Les défis de l'ouverture*, juin 2005, 14 p.
- 19 FOUREZ G. (dir.), *Elitisme. Analyse et jugements éthiques*, décembre 2005, 19 p.
- 20 FOUREZ G. (traduit par), *Les tours de rêve. Faire le plein d'énergie pour construire un projet avec un groupe*, septembre 2008, 26 p.
- 21 CAMBIER Ch. (en collaboration avec BERTRAND D., DRUET Fr.-X., VAN DER BREMPT M. et l'équipe pédagogique du Centre Interfaces), *Du projet personnel de l'élève (P.P.E.) à l'école du choix*, octobre 2008, 96 p.
- 22 DUBUQUOY J.-P., DUFOUR B., FOUREZ G., MICHE P., *Le collège "C" dit non à l'exclusion et oui à la justice sociale*, novembre 2008, 28 p.
- 23 GEULETTE P., *Cimenter les apprentissages : une vision fondamentale*, décembre 2008, 80 p.
- 24 DRUET F.-X., VAN DER BREMPT M., *Il n'est pas si dangereux de se pencher par la fenêtre. Invitation à la mixité sociale*, février 2009, 38 p.
- 25 DUFOUR B., VAN DER BREMPT M., *La solidarité. Comment apprendre à l'exercer?*, mai 2009, 48 p.

