



Iles
de
Paix

MARIO,
CE HÉROS !





INTRODUCTION

Le monde ne va pas bien. De nombreuses personnes ne s'alimentent pas assez, n'ont pas accès à l'eau potable, n'ont pas fréquenté et ne fréquentent pas l'école, sont victimes de discriminations parce que ce sont des femmes, ne peuvent exprimer librement leur opinion, n'ont pas de logement, ne peuvent se soigner, vivent dans des lieux insalubres, etc.

C'est vrai à une grande échelle dans des pays en voie de développement. C'est vrai aussi, dans une certaine mesure, chez nous.

Iles de Paix trouve que cela est injuste. Cette ONG fait sa part pour que cela change. Elle agit en Amérique latine et en Afrique pour améliorer significativement les conditions de vie de milliers de personnes.

Améliorer les conditions de vie des êtres humains, les rendre compatibles avec leur dignité, leur permettre d'accéder effectivement à leurs droits fondamentaux est toutefois l'affaire de tous. Nous sommes tous concernés.

Iles de Paix agit donc en Belgique afin que la population belge francophone soit plus éclairée sur les problèmes du monde et agisse davantage en vue de contribuer à leur résolution.

Il existe toutefois un frein considérable à l'engagement : c'est le fatalisme. Si l'on pense que l'on ne peut rien changer à une situation, on ne se mobilisera pas pour la corriger.

Avons-nous du pouvoir ? Pouvons-nous agir sur le monde ?

Ces questions sont centrales car elles déterminent que l'on agisse ou reste passif.

C'est donc précisément ces questions-là que *Mario*, ce héros examine.





1

UNE DÉMARCHE
D'ÉDUCATION À LA
CITOYENNETÉ MONDIALE
ET SOLIDAIRE

L'éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire vise à ce que chacun utilise les différents leviers d'action présents dans sa vie quotidienne afin de favoriser le projet d'un monde globalement juste, dans lequel tous les êtres humains accèdent effectivement à l'exercice de leurs droits fondamentaux.

En référence au vocabulaire en usage dans le secteur de l'enseignement, on peut la décomposer en trois catégories d'acquisitions : les savoirs, le savoir-être et le savoir-faire.

Savoirs : connaissance des conditions de vie des populations ailleurs dans le monde et compréhension du fonctionnement du monde et des interactions complexes entre ses composantes.

Savoir-être : appropriation de valeurs telles que la dignité humaine, la fraternité mondiale et la justice.

Savoir-faire : acquisition de compétences liées aux actions individuelles et collectives.

Le présent outil pédagogique, adapté aux élèves de l'enseignement primaire, vise une réflexion de chacun sur son rapport au monde et, partant, un renforcement de son savoir-être.



2

OBJECTIF DU DOSSIER

2.1. OBJECTIF PRINCIPAL

Aider les élèves à prendre conscience qu'ils ont le pouvoir de changer le monde, dans une certaine mesure. S'ils ne maîtrisent pas tous les éléments du contexte dans lequel ils vivent, ils sont néanmoins les pilotes de leurs vies, ils posent des choix qui ont une influence – bonne ou mauvaise – sur leur vie et celle des autres.

2.2. OBJECTIFS SECONDAIRES

Familiariser les élèves avec une démarche réflexive et critique. Aider les enfants à penser par et pour eux-mêmes.

Faire reculer le sentiment de fatalisme dans la société.



3

COMMENT PROCÉDER ?

Chaque enfant reçoit son livret, découvre les images. Il lit un peu, beaucoup. Et puis, tous ensemble, ils en parlent avec leur enseignant lors de séquences d'animation de 10 à 30 minutes en fonction de leur âge et de leurs possibilités de concentration.

Les enfants écoutent les questions des autres, leurs représentations de la vie, leur lecture de la réalité. Ces intuitions sont entendues sans jugement moralisateur (une intuition, comme un sentiment, est toujours légitime et chacun a le droit de l'éprouver).



4

PHILOSOPHIE POUR ENFANTS

4.1. TRUCS ET ASTUCES POUR ANIMER EN CLASSE

Il paraît évident que l'histoire de Mario, Adrien et Juliette n'explique pas les dessous cachés de la vie. Elle ne prétend pas transmettre de connaissances scientifiques. Son objectif est autre : éveiller à notre pouvoir sur le monde et aux responsabilités qui en résultent. Pour l'atteindre, l'animation est indispensable.

Par son animation, l'enseignant suscite les avis, les questions et les témoignages des enfants. Comment ?

En présentant un témoignage personnel, et en expliquant son avis bien sûr. Mais surtout et avant tout, en invitant les enfants à s'exprimer à partir de questions ouvertes, dont on parle souvent mais qui sont parfois difficiles à formuler ! Les questions ouvertes sont essentielles pour lancer une réflexion dans la classe.

4.2. QUESTION OUVERTE

C'est une question qui appelle de multiples réponses différentes. Il n'y a pas une seule bonne réponse mais beaucoup d'avis, des expériences diverses qui peuvent se dire dans la classe à partir d'une seule question ouverte.

4.3. QUELQUES EXEMPLES DE QUESTIONS OUVERTES

Qu'avez-vous remarqué ?
Qui a une expérience à raconter ?
Qu'est-ce qui dérange ?
Qu'est-ce qui vous intéresse, vous plaît ?
Quelles solutions pourrait-on imaginer ensemble pour améliorer, remédier ?

Ce guide pédagogique propose d'autres questions ouvertes. À chacun de les dire avec ses mots.

Les questions ouvertes font émerger les sentiments, les opinions, les réactions, les expériences des enfants et de leur enseignant. Grâce aux questions ouvertes, les pièges des jugements et des leçons moralisatrices sont évités.

4.5. COMMENT LIBÉRER LA PAROLE DES ENFANTS ?

Comment ouvrir au maximum la liberté d'expression des enfants, sans se montrer moralisateur, mais, en même temps, rester soi-même éducateur à des valeurs humaines universelles ?

Avec les enfants, il est très utile de distinguer **les sentiments** (qu'on ne peut s'empêcher d'éprouver) et **les comportements** (qu'il est légitime de sanctionner).

Les sentiments sont légitimes : on a le droit d'avoir peur, d'être en colère, d'être triste, déçu, content, etc.

Ressentir un sentiment, quel qu'il soit, ne devrait engendrer aucune culpabilité ; par un mot, une explication, l'enseignant peut lever les éventuelles fausses culpabilités qui paralysent certains enfants.

Par contre, les comportements attendus et défendus doivent être clarifiés, ce qui ramène à la nécessité d'établir des règles de vie avec les enfants en classe. Et les sanctions, réparatrices si possible, sont indispensables pour montrer le sens des règles.

4.6. COMMENT RÉAGIR AUX PROVOCATIONS, MOQUERIES ?

L'enseignant conserve toujours le droit de réagir aux provocations, moqueries, insultes ou à des prises de position en contradiction avec les valeurs défendues par le système scolaire. Dans ce cas, trois réactions possibles.

1. Si c'est nécessaire, dire ou redire devant la classe les règles de vie (et les écrire sur un panneau visible par tous).

Par exemple :

- je ne me moque de personne
- je n'insulte personne
- je ne frappe personne

Ces règles formulées négativement ont du moins le mérite d'être très claires. Et les enfants ont également besoin de se confronter à des limites nettes.

2. Il importe de parler des sanctions pour faire barrage aux paroles et aux actes destructeurs. Le lien avec ce qui se passe en classe et le vivre ensemble local ou mondial est plus qu'évident !

3. Il importe aussi d'expliquer une ou des valeurs auxquelles on croit, raconter un vécu, une histoire qui a touché, bref s'impliquer personnellement. Les enfants écoutent très attentivement sans être obligés de penser comme l'enseignant, tout en se confrontant à un nouveau modèle d'identification.

4.7. À ÉVITER

- les questions fermées : c'est-à-dire les questions auxquelles on ne peut répondre que par un oui ou un non ;
- les questions auxquelles il n'y a qu'une seule réponse possible.

Sinon la réflexion s'éteint rapidement :

- les enfants sont et se sentent infantilisés ;
- l'animation tourne court : les enfants rigolent, s'agitent et perdent leur temps.

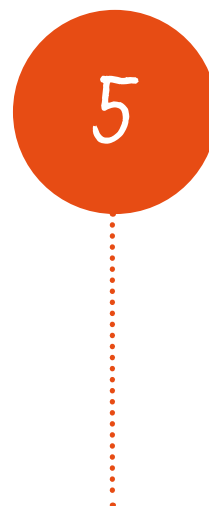
4.8. DES QUESTIONS DE TOUS ORDRES

Certaines questions de philosophie pour enfants sont métaphysiques. (Par exemple : depuis combien de temps y a-t-il des hommes sur la Terre? qui touche à la définition de l'homme). À ces questions, il n'existe naturellement pas une bonne réponse mais une quantité d'approches différentes, ce qui amène les enfants à prendre conscience de la condition d'homme aujourd'hui.

D'autres questions de philosophie ont une portée scientifique. (Exemple : si la Terre est une grosse boule, comment se fait-il que les gens du dessous ne tombent pas dans le vide ?)

Dans leurs réponses, les enfants expriment leurs représentations, leurs explications et l'enseignant, en continuant à les questionner, favorise l'émergence d'un raisonnement scientifique et de l'esprit critique.

On ne se situe pas dans une démarche scientifique scolaire classique. Il ne s'agit pas d'expliquer la gravitation aux enfants, mais de laisser de l'espace à leur imaginaire, à leur curiosité, à leur capacité d'émerveillement. Si, toutefois, l'enseignant est interpellé pour obtenir une explication scientifique, il ne se soustraira pas à l'exercice.



ÉLÉMENTS POUR L'ENSEIGNANT

Trois questions de fond surgissent en amont de nos actes :

- dans quelle mesure sommes-nous libres de nos choix ?
- si nous sommes libres, au moins dans une certaine mesure, quels critères utilisons-nous pour procéder à nos choix ?
- dans quelle mesure sommes-nous responsables de nos actes ?

Ceci implique de réfléchir à de nombreux éléments.

La première question porte sur notre **autonomie** et notre **libre arbitre**.

La deuxième question porte sur la **cohérence** qui existe, ou non, entre nos actes et nos **valeurs**. Toutefois, si nous sommes libres, nous le sommes aussi pour la définition de nos valeurs. En existe-t-il qui soit universelle ? Le respect de la **dignité** humaine est souvent mobilisé pour répondre positivement à cette question.

La troisième question porte sur la manière dont notre liberté de choix est liée à celle des conséquences de nos choix, donc à notre **responsabilité**.

Autonomie, libre arbitre, cohérence, valeurs, dignité et responsabilité sont succinctement explorés ci-après avant de revenir aux trois questions de départ.

Les éléments ci-dessous sont livrés aux enseignants afin de nourrir leur réflexion personnelle et de favoriser leur appropriation de la thématique de ce dossier avant de l'aborder avec leurs élèves. Ils distingueront ainsi des liens possibles entre certaines thématiques. Ils discerneront aussi des déclinaisons de la thématique principale. Ces subtilités ne doivent bien sûr pas faire l'objet d'une leçon pour les élèves, mais, les ayant à l'esprit, l'enseignant se sentira davantage armé pour animer un atelier avec les élèves.

5.1. L'AUTONOMIE

Zébulon veut être roi

Dans la même collection que *Mario, ce héros*, Iles de Paix a produit une brochure spécifique sur la question de l'aspiration à l'autonomie. C'est *Zébulon veut être roi*. Son exploitation pédagogique permet aux enfants d'approfondir le désir – ou non – d'émancipation.

Voir <http://www.ilesdepaix.org/ressources-pedagogiques/enseignement-primaire/outils/>

Être autonome est probablement la substance de la vocation de tout être humain. Ce projet se trouve au cœur même de tout apprentissage scolaire.

À l'origine, le mot « autonomie » désigne la capacité à édicter ses propres lois. Appliquée à une personne, l'autonomie visait le fait de pouvoir définir ses valeurs. Cette notion-là est relativement proche du « libre arbitre » [voir infra].

Aujourd'hui, l'autonomie désigne la « débrouillardise », les capacités :

- à prendre soin de soi et de ses talents personnels ;
- à se comporter adéquatement dans ses relations avec les autres ;
- à se comporter adéquatement dans son environnement ;
- à donner satisfaction dans son environnement professionnel.

On notera que l'école est considérée par d'aucuns comme un lieu privilégiant souvent l'insertion professionnelle au détriment d'autres autonomies telles que le développement de l'esprit critique correspondant à sa définition originelle.

Au-delà de l'autonomie, la résilience

Il existe une déclinaison plus poussée de l'autonomie : la résilience. Si l'autonomie est la capacité à évoluer seul dans un environnement donné, la résilience est la capacité des personnes à s'adapter à des mutations considérables du contexte dans lequel elles vivent, à rester autonomes même quand l'environnement change.

À titre d'exemple, les adultes d'aujourd'hui se trouvent contraints de faire preuve de cette résilience pour trouver leur place dans une société qui – avec l'irruption d'Internet, par exemple – ne ressemble en rien à celle à laquelle ils ont été préparés. Pour être autonome, il faut apprendre à se débrouiller. Pour être résilient, il s'agit d'apprendre à... apprendre sans cesse comment se débrouiller dans un monde qui change.

5.2. LE LIBRE ARBITRE

Une autonomie d'ordre fonctionnel pourrait – théoriquement¹ – se limiter à la connaissance de procédures permettant de se comporter adéquatement dans un contexte très cadré.

La notion de libre arbitre va un peu plus loin en élargissant l'autonomie au domaine de la pensée et des valeurs au regard desquelles le sujet apprécie une situation.

Pour comprendre cette notion, il est intéressant de décortiquer les mots qui le composent.

Le mot « libre » indique que la personne se trouve confrontée à un choix effectif entre plusieurs options.

¹ On se réfère ici à une définition de l'autonomie qui pourrait se résumer par « être capable de se débrouiller tout seul ». Cette définition n'est pas fidèle à l'étymologie du mot qui en suggère une définition plus large : capacité à fixer soi-même ses propres règles. Voir le point relatif à l'autonomie.

Le mot « arbitre » signale que l'individu se trouve en capacité de hiérarchiser entre les choix, c'est-à-dire de définir un système de valeurs. La mobilisation de ces valeurs lui permet d'arbitrer, de définir l'option « préférable ».

Posséder un libre arbitre veut donc dire que nous avons la liberté de choisir ce que nous voulons, de façon cohérente avec les valeurs auxquelles nous accordons de la légitimité.

L'être humain est acteur de ce monde. Or, il est libre. Ainsi, dépend-il de la volonté de tout être humain d'utiliser cette puissance de manière convenable, ou de la faire dégénérer dans de multiples formes qui ne tendent pas à préserver sa propre dignité, ainsi que celles des autres.

Le libre arbitre ne fait pas unanimité. Déterminer librement, seul, sa pensée et son action n'est pas compatible avec une autre conception de la vie : le fatalisme ou le déterminisme. Selon ces points de vue, nos pensées et nos comportements sont déterminés par des « forces » ou par le « destin ».

5.3. LA COHÉRENCE

C'est au fil du temps que l'on apprend à distinguer ce qui est bien, ce qui doit être fait. On apprend à faire des choix réfléchis et à agir en conséquence. On apprend à être raisonnable.

Être cohérent, c'est accorder sa pensée avec son action. C'est conformer ses attitudes et comportements à ses valeurs selon les circonstances dans lesquelles nous nous trouvons, selon les conséquences de nos actions, selon les autres.

5.4. LES VALEURS

Les valeurs sont les critères qui nous permettent de juger que les conséquences d'une action (et donc, par extension, cette action elle-même) sont « bonnes » ou « mauvaises ».

Beaucoup soutiennent qu'il existe des valeurs universelles, seules garanties pour que la vie en société soit possible.

C'est le cas par exemple du respect du droit à la propriété, dont découle l'interdiction de voler.

Certaines valeurs reposent sur sa projection dans la peau de l'autre. Je ne puis faire à quelqu'un ce que je ne voudrais pas qu'on me fasse et son corollaire : je dois faire à quelqu'un ce que j'aimerais qu'il me fasse. Cela présente des limites. Un homme repoussant doit-il embrasser Miss Monde sous le prétexte qu'il aimerait qu'elle le lui fasse ? Dois-je proposer à un végétarien de manger un steak sous prétexte que cela me ferait plaisir à moi ?

Le respect du droit à la différence surpasse le fait de se comporter avec les autres de la façon stricte dont on aime être traité soi-même.

Une valeur relativement universelle est donc le respect de la dignité de l'autre, compte tenu du fait que celle-ci peut prendre des formes variables selon l'histoire et la culture de chacun.

5.5. LA DIGNITÉ

L'Article premier de la Déclaration universelle des droits de l'homme du 10 décembre 1948 dispose que *Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits. Ils sont doués de raison et de conscience et doivent agir les uns envers les autres dans un esprit de fraternité.*

La dignité est un concept extrêmement difficile à saisir.

Il s'agirait d'une qualité liée à l'essence même de chaque être humain. C'est quelque chose qui est dû à l'être humain du fait qu'il est humain. Une conséquence du fait qu'il est le siège du miracle² d'une conscience. De ce fait, elle serait la même pour tous et n'admettrait pas de « différences de niveau ».

Il en résulte que toute personne mérite un respect inconditionnel, quels que soient son âge, son sexe, sa santé physique ou mentale, sa religion, sa condition sociale, son orientation sexuelle ou son origine ethnique.

² Le terme ne doit pas être pris ici comme une référence religieuse, mais aux sens où Saint-Exupéry en fait usage : un événement à la fois exceptionnel, inattendu, irrationnel et magnifique.

Cette dignité confère à l'être humain le fait qu'il doit être, en toute circonstance, traité comme une fin et non comme un moyen.

Si la dignité est un concept difficile à appréhender, il arrive qu'on la ressente davantage qu'on ne l'explique.

5.6. LA RESPONSABILITÉ

Si nous sommes libres de nos choix, d'accomplir, ou non, de bonnes ou de mauvaises actions, nous pouvons logiquement en être tenus pour responsables.

Nous devons dans ce cas assumer nos mauvaises actions et être fiers de nos bonnes.

La notion de responsabilité n'englobe pas seulement nos actes mais aussi ce qui nous appartient.

Si quelqu'un tombe parce qu'il a marché sur les billes de Louis, ce dernier peut être jugé responsable de l'accident. Si Mario marche dans la crotte de chien de Madame Blondel, celle-ci peut être considérée responsable du dommage.

La responsabilité porte donc à la fois sur des éléments sur lesquels nous avons totalement prise (nos choix) et sur des choses pour lesquelles nous n'avons qu'une faible prise (pour que Mario marche dans la crotte, il faut la conjonction de deux faits : Madame Blondel laisse son chien déféquer sur le trottoir et Mario, distrait, marche dedans).

5.7. DANS QUELLE MESURE SOMMES-NOUS LIBRES DE NOS CHOIX ?

C'est la question principale posée dans ce livret.

Dans nos cultures, les êtres humains sont globalement considérés comme libres de leurs choix. Ils se trouvent en capacité de faire ce qu'ils veulent.

Cette capacité est toutefois contrainte à plusieurs niveaux.

a. Les lois de la nature

Les lois de la nature restreignent le champ des possibles. Même si je le désire intensément, je ne

puis, par exemple, en brisant un œuf de poule, en faire surgir un hélicoptère.

D'autres limitations s'imposent : tout le monde n'a pas le talent de Mozart ou de Lionel Messi. Et un compte en banque limité ne permet pas de s'acheter la Terre entière.

b. Les actes des autres

Le contexte dans lequel nous vivons restreint également notre liberté. Il n'est pas possible d'acheter une pomme si l'étal est vide parce que d'autres clients m'ont précédé. Ainsi, ma liberté se trouve pour partie définie, arrêtée, par celle des autres.

c. Les lois de la psychologie

Les psychologues ont démontré que les êtres humains – en particulier les plus jeunes – accordent une grande importance au fait d'être reconnus, voire aimés, par les autres. Leur regard sur nous définit un certain nombre de nos comportements. Nous nous efforçons de plaire.

Les jeunes enfants veulent correspondre à l'attente de leurs parents. Les adolescents accordent de l'importance à leur intégration dans un groupe de pairs et évitent les attitudes et comportements qui, même s'ils les jugent objectivement plus souhaitables, nuiraient à leur insertion sociale.

d. La psychologie sociale

Au-delà de cela, la psychologie établit un certain nombre de « lois » qui, d'une certaine façon, restreignent notre liberté. Le contexte dans lequel nous nous trouvons peut en effet induire de façon extrêmement insistante, le choix d'une option plutôt que d'une autre. Les expériences de Milgram (voir encart), par exemple, montrent que l'environnement dans lequel nous sommes plongés peut nous « forcer » à opter pour des choix que l'on réproouve.

L'expérience de Milgram

Milgram est un psychologue américain. Il a imaginé une mise en scène dans laquelle un sujet croit participer à une expérience scientifique sur la mémoire. Des savants lui expliquent qu'il doit faire répéter une leçon à une autre personne (« l'élève ») et lui infliger une décharge chaque fois qu'elle se trompe. L'intensité de la décharge s'accroît à chaque erreur, jusqu'à provoquer le trépas de « l'élève ». Les décharges sont factices, mais la mise en scène donne à penser que l'exercice est réel. La question posée par Milgram est : « Jusqu'à quelle limite l'examineur accepterait-il, obéissant à l'injonction du scientifique, de faire souffrir quelqu'un qui ne lui a rien fait ? » La conclusion est que deux tiers des êtres humains peuvent, par obéissance, aller jusqu'à donner la mort à un innocent, acte que chacun réproouve pourtant quand il y réfléchit sereinement.

e. Petites et grandes assuétudes

Certaines assuétudes s'imposent à la capacité de quelqu'un à choisir. Une personne alcoolique « n'aura pas le choix » : elle « devra » boire. Cette addiction est si puissante qu'il n'est presque plus possible de parler de « choix ».

D'autres dépendances sont moins fortes. On peut résister à l'attrait d'un jeu vidéo, d'une collection de vignettes Panini, d'une publicité ou d'une mode, mais force est de constater que, à des degrés divers, nous sommes souvent influencés dans nos actes.

Peut-on parler de « liberté », dans ces cas-là ?

f. Le fatalisme, la force du destin

Nombreux sont ceux qui ont – parfois de façon très fugitive – eu l'impression que les êtres humains sont les jouets de puissances supérieures. Comme les marionnettes ou les personnages de jeux vidéo, manipulés par des « êtres » d'une autre dimension, invisibles.

g. Le déterminisme social

Le lieu où l'on naît, la culture dans laquelle on baigne, l'éducation que l'on reçoit déterminent pour une part notre rapport au monde. Des philosophes se sont interrogés sur notre capacité à être libres alors que nous sommes considérablement façonnés par notre histoire.

Capables de liberté ?

L'argument décisif utilisé par le bon sens contre la liberté consiste à nous rappeler notre impuissance. Loin que nous puissions modifier notre situation à notre gré, il semble que nous ne puissions pas nous changer nous-mêmes. Je ne suis « libre » ni d'échapper au sort de ma classe, de ma nation, de ma famille, ni même d'édifier ma puissance ou ma fortune, ni de vaincre mes appétits les plus insignifiants ou mes habitudes. Je nais ouvrier, Français, hérédosyphilitique ou tuberculeux. L'histoire d'une vie, quelle qu'elle soit, est l'histoire d'un échec. Le coefficient d'adversité des choses est tel qu'il faudrait des années de patience pour obtenir le plus infime résultat. Encore faut-il « obéir à la nature pour la commander », c'est-à-dire insérer mon action dans les mailles du déterminisme. Bien plus qu'il ne paraît « se faire », l'homme semble « être fait » par le climat et la terre, la race et la classe, la langue, l'histoire de la collectivité dont il fait partie, l'hérédité, les circonstances individuelles de son enfance, les habitudes acquises, les grands et les petits événements de sa vie.

Cet argument n'a jamais profondément troublé les partisans de la liberté humaine : Descartes, le premier, reconnaissait à la fois que la volonté est infinie et qu'il faut « tâcher à nous vaincre plutôt que la fortune ». C'est qu'il convient ici de faire des distinctions ; beaucoup des faits énoncés par les déterministes ne sauraient être pris en considération. Le coefficient d'adversité des choses, en particulier, ne saurait être un argument contre notre liberté, car c'est par nous, c'est-à-dire par la position préalable d'une fin, que surgit ce coefficient d'adversité. Tel rocher qui manifeste une résistance profonde si

je veux le déplacer sera, au contraire, une aide précieuse si je veux l'escalader pour contempler le paysage. En lui-même – s'il est même possible d'envisager ce qu'il peut être en lui-même – il est neutre, c'est-à-dire qu'il attend d'être éclairé par une fin pour se manifester comme adversaire ou comme auxiliaire.

Jean-Paul SARTRE, *L'être et le néant*, coll. Tel, éd. Gallimard, pp. 538-539

h. Un espace de liberté, envers et contre tout

L'être humain n'est pas totalement libre parce qu'il est assujéti à l'ensemble des contraintes décrites dans les points précédents. Penser qu'il est totalement tributaire de ses données psychologiques, sociales et culturelles est toutefois contredit par de nombreux exemples de personnes qui ont opposé, au déterminisme, la force de leur volonté. Le milieu dans lequel nous avons grandi limite probablement le champ des possibles, mais il ne le ferme assurément pas complètement.

L'enjeu, pour l'être humain, est d'accroître autant qu'il peut cet espace de liberté personnelle et de l'habiter en maître, qui y prend des décisions éclairées conformes à ses valeurs et au respect de la dignité humaine.

5.8. QUELLE COHÉRENCE ENTRE ACTES ET VALEURS ?

Les valeurs d'une personne guident ses choix, mais d'autres éléments interviennent aussi.

Certains de ceux-ci agissent de façon soit coercitive, soit inconsciente. Ils ont été mentionnés au point précédent (lois de la nature, déterminisme social, conditionnement, besoin de reconnaissance, assuétude).

Il en est d'autres.

a. Le plaisir

On peut faire intervenir le plaisir dans ses choix.

b. La morale hétéronome

On peut se soumettre à des valeurs que l'on n'a pas choisies soi-même.

Il arrive par exemple que des personnes fassent des choix par fidélité (à une personne, une institution ou à une idée) sans avoir d'adhésion véritable au fait que la fidélité soit une vertu, soit quelque chose de « bien ».

c. L'habitude

De nombreux choix sont faits sans y penser, par habitude. Celle-ci a le mérite de rassurer, d'offrir à la personne une zone connue, de confort.

d. La guerre des motivations

Une personne confrontée à un choix peut se trouver en situation de conflit entre ses différentes motivations.

Le plaisir peut, par exemple, encourager une solution que les valeurs personnelles réprouvent. Ce sera le cas si on choisit de consacrer 50 euros pour une sortie au restaurant plutôt que de les offrir à une personne dans le besoin.

La contradiction peut aussi s'opérer entre deux valeurs. Voici que le petit Sébastien chante manifestement faux à la fête de l'école. Faut-il le féliciter pour lui faire plaisir, quitte à ne pas être vrai, ou privilégier la sincérité au risque de porter préjudice à sa confiance en soi ?

La gestion des dissonances cognitives

La théorie de la dissonance cognitive étudie les situations dans lesquelles une personne agit en contradiction avec ses croyances ou valeurs. Elle est écartelée entre sa fidélité à ses valeurs, d'une part, et d'autres motivations, d'autre part. C'est une tension inconfortable que l'on appelle « dissonance cognitive ». On observe que, pour gérer cet état, le sujet peut en venir à modifier ses croyances afin de les conformer à son comportement.

6

RÉFLEXIONS AVEC LES ÉLÈVES

6.1. PHASE D'APPROPRIATION

Il est utile, après une première lecture (individuelle ou collective), de s'assurer que tous les élèves aient compris l'histoire.

a. Raconter l'histoire

Un élève, sans l'aide du livret, raconte l'histoire à toute la classe. Les autres élèves peuvent ajouter les éléments manquants et/ou corriger les imprécisions.

b. Quelques questions de compréhension

L'enseignant pose quelques questions aux élèves pour s'assurer leur bonne compréhension de l'histoire.

- Comment les deux garçons s'appellent-ils ?
- De qui Mario est-il secrètement amoureux ?
- Comment Juliette se rend-elle à l'école ?
- Qu'arrive-t-il à Mario tandis qu'il est distrait par Juliette ?
- Pourquoi Mario estime-t-il qu'il n'est pas responsable d'avoir marché dans une crotte ?
- Dans l'idée de Mario, qui prend les décisions à notre place ?
- Pourquoi les élèves s'étaient-ils mobilisés au sein de leur école ?
- Une fois Mario et Adrien arrivés dans la cour de récréation, qu'arrive-t-il à Juliette ?

- Comment Mario réagit-il ?
- Comment Juliette le remercie-t-elle ?

6.2. PHASE DE RÉFLEXION

a. Réflexions sur l'autonomie

Zébulon veut être roi



Dans la même série que *Mario, ce héros*, Iles de Paix a produit une brochure – *Zébulon veut être roi* – et un dossier pédagogique sur la question de l'autonomie.

En quelles circonstances d'autres personnes – essentiellement les parents et enseignants – choisissent-elles pour vous ?

[On peut penser à des situations très différentes comme la décision de préparer tel ou tel plat que toute la famille partagera, le choix des vêtements que l'on achète aux enfants, la destination de vacances, l'établissement du programme du week-end, etc.]

Une courte activité sur l'autonomie

L'enseignant mentionne quelques situations de la vie courante. Pour chacune d'elles, les élèves se placent, dans la classe, soit du côté de la porte s'ils mènent cette activité à bien tous seuls, soit du côté de la fenêtre si ce sont leurs parents ou un autre adulte qui s'en occupe. Ils peuvent bien sûr se trouver en toute position intermédiaire.

L'enseignant interroge les participants sur les raisons de cette situation et sur les avantages et inconvénients qu'ils y voient.

Les exemples ci-dessous de situations ne constituent pas une liste exhaustive. Chacun y choisira les plus pertinents et en ajoutera d'autres.

Choisir son dessert – choisir son programme à la télévision – choisir de pratiquer une activité parascolaire (mouvement de jeunesse, sport, danse, théâtre, etc.) – choisir ses vêtements le matin – choisir la personne qui fait du baby-sitting – choisir les chaussures à acheter – choisir l'histoire à raconter ou à lire le soir – décider l'heure à laquelle on va se coucher – choisir la musique que l'on met dans le salon – choisir sa coiffure.

Attention, au cours de cette activité, de ne pas stigmatiser les enfants qui seraient moins autonomes que les autres.

Comment vous sentez-vous quand on vous empêche de décider quelque chose vous-mêmes alors que vous vous en pensez capables ?

Comment vous sentez-vous quand vous pouvez décider quelque chose vous-mêmes ?

Dans l'histoire, Mario pense qu'il n'est pas autonome, qu'il ne décide pas lui-même de ce qu'il fait ou ne fait pas. Quelqu'un d'autre le manipule comme une marionnette ou un personnage de jeu vidéo.

Des élèves partagent-ils ce sentiment ?

Existe-t-il des moments où nous ne sommes pas libres, où d'autres décident pour nous ?

Il peut s'agir d'autres personnes à qui nous obéissons. Auxquelles pensez-vous ? [Les enfants citeront peut-être leurs parents, les enseignants, les policiers, etc.] Qu'est-ce qui est bien dans le fait de leur obéir ? Qu'est-ce qui est dommage ?

On peut aussi obéir non à des personnes mais à des règles. Auxquelles pensez-vous ? [Les enfants citeront peut-être les règles de l'école, les lois, etc.] Qu'est-ce qui est bien dans le fait de leur obéir ? Qu'est-ce qui est dommage ?

b. Réflexion sur le libre arbitre

À quoi voit-on que nous sommes maîtres de notre destin ?

Imaginons, avec les enfants, la situation suivante. Luis joue dans la cour de récréation. Il voit à un moment qu'un billet de 5 euros tombe de la poche de Nola sans que celle-ci s'en rende compte. Le billet est là, par terre, tout près du pied de Luis. Personne ne l'a remarqué.

Quels sont les choix auxquels Luis se trouve confronté ? Insistons sur le fait qu'on ne juge pas (encore) ces choix, mais qu'on en dresse la liste.

On imagine que les enfants mentionneront notamment la possibilité de ramasser le billet et de le garder pour soi ainsi que celui d'informer Nola qu'elle a perdu ce billet et le lui rendre. Peut-être en imagineront-ils d'autres (remettre le billet à l'instituteur, utiliser le billet pour le donner à un mendiant dans la rue, etc.)

Les élèves discutent alors des conséquences de ces choix. À nouveau, il ne s'agit pas de juger, de définir si elles sont « bonnes » ou « mauvaises ». Simplement de dresser la liste des conséquences.

Par exemple (les élèves imagineront peut-être d'autres conséquences) les items du tableau ci-après.

Luis prend le billet et le conserve pour lui	Luis remet le billet à Nola
Luis s'achète un paquet de bonbons.	Nola peut acheter un cadeau pour l'anniversaire de sa sœur.
Nola se fera gronder par ses parents.	Luis sera félicité par ses parents quand il leur racontera l'histoire.
	Luis n'a pas de paquet de bonbons.

On s'interroge ensuite sur ce qu'on trouve de bien ou de mal dans ces conséquences. Et, chaque fois, l'enseignant interroge « Pourquoi est-ce bien ? » « Pourquoi est-ce mal ? »

Il souligne que, parfois, on ressent bien, au fond de soi, que quelque chose est bien ou mal. Parfois, on le ressent moins, mais on nous l'a appris, on nous a demandé de penser comme cela.

c. Réflexions sur la responsabilité

Dans le livret, Adrien interroge Mario sur la notion de responsabilité.

- Si les maîtres manipulent les êtres humains et qu'ils leur imposent leurs moindres faits et gestes, alors Oscar se serait-il fait punir injustement par Madame Tornade pour avoir laissé éclater des boules puantes en classe ?
- Mais si au contraire, Oscar n'était pas manipulé mais maître de ses choix. Il avait donc la liberté de faire éclater, ou non, ses boules puantes. Il savait

pertinemment que c'était un mauvais coup à jouer à Madame Tornade et a agi en connaissance de cause. Est-il alors responsable de ses actes ? La punition est-elle méritée ?

Parfois, la situation nous dépasse.

- Et si, au lieu d'avoir fait éclater ses boules puantes en classe, Oscar avait été puni parce que Madame Tornade avait glissé sur ses billes. Nous l'avons dit, Oscar est responsable de ses billes. Mais si c'est son sachet en plastique qui avait cédé sous le poids de ses billes ? Et si Madame Tornade a toujours le nez en l'air au lieu de regarder où elle marche ?

d. La fatalité

Fatalité et fatalisme

Larousse (larousse.fr) définit comme suit les mots fatalité et fatalisme.

Fatalité

1. Destin, force occulte qui déterminerait les événements.
2. Caractère de ce qui est fatal, de ce qui est inévitable.
3. Sorte de nécessité, de détermination qui échappe à la volonté.

Fatalisme

1. Doctrine qui considère tous les événements comme irrévocablement fixés à l'avance par une cause unique et surnaturelle.
2. Attitude de quelqu'un qui s'abandonne passivement aux événements.

On peut attribuer la fatalité soit à une force occulte (tels que les maîtres qui manipulent les êtres humains, dans l'esprit de Mario), soit à des concours de circonstances sur lesquels nous n'avons pas de prise, mais qui proviennent d'actions d'autres humains.

La brochure reprend quelques exemples.

- Oscar se fait punir par Madame Tornade pour avoir laissé éclater des boules puantes en classe.

- Des gens se battent, se font la guerre.
- Nola et Luis ont proposé une pétition pour sauver le marronnier de l'école.
- Sa mère force Mario à manger des choux de Bruxelles.
- Mario éloigne l'araignée du visage de Juliette.
- Juliette donne un bisou à Mario, ce héros !

Pour chacun d'eux ou pour des exemples équivalents que l'enseignant aura repris dans la vie du groupe classe, ainsi que pour des exemples additionnels qu'il aura identifiés comme pertinents, on peut réfléchir avec les élèves aux éléments suivants.

- Quel choix les protagonistes ont-ils vraiment dans cette situation ?
- Ce choix est-il contraint par des personnes ou des règles ?
- Quels sont les conséquences des différentes options ?
- Quelles sont les valeurs qui sont favorisées ou « heurtées » dans ces conséquences ?

Fatalité ou pas ?

Pour les « problèmes » ci-dessous, les élèves décident :

- a. si les êtres humains ont, ou non, le pouvoir d'influer sur leur cours ;
- b. si leur famille pourrait faire quelque chose à son niveau.

Attention, il ne s'agit pas d'induire que la famille doit agir (ce qui implique un jugement moral, de dire ce qui est bien ou mal), mais seulement d'examiner si elle a un petit pouvoir sur les choses.

Tremblement de terre au Népal – Des pauvres meurent dans la rue à Namur, cet hiver – Les rescapés du tremblement de terre du Népal meurent de faim – Les baleines, pêchées à l'excès, sont menacées d'extinction – Sécheresse au Burkina Faso – Des enfants ne vont pas à l'école en Afrique – Une avalanche emporte

quatre skieurs en France – Trop d'accidents de la route recensés chaque année en Belgique – Une météorite tombe sur un village en Sibérie et tue huit personnes.

Les puristes estimeront que certains items sont ambigus. Par exemple, il n'est pas possible, une fois qu'il a commencé de pleuvoir à verse, d'empêcher une inondation. Toutefois, en luttant contre le changement climatique et en aménageant le territoire (moins de béton, bassins d'orage, etc.) on peut empêcher ces inondations... L'enseignant choisira de faire preuve de bon sens.

Standard champion !

Voici que le Standard de Liège vient de battre le Sporting d'Anderlecht 0-5 ! Les joueurs d'Anderlecht ont fait de leur mieux, mais les Liégeois étaient vraiment les plus forts. En plus, ils ont frappé trois fois le ballon sur le poteau du but adverse et l'arbitre leur a refusé un penalty flagrant.

Avec les élèves, on peut discuter les questions suivantes.

- Les joueurs du Standard n'y sont pour rien dans le fait que l'arbitre a refusé de siffler un penalty. Peuvent-ils dire que le penalty refusé, c'est la fatalité ?

- Les joueurs d'Anderlecht peuvent-ils dire que leur défaite, c'est la fatalité ? D'un côté, si on peut parler de fatalité quand un événement est inévitable, quand on n'aurait pas pu l'empêcher, la défaite d'Anderlecht n'est pas une fatalité car en jouant mieux, ils auraient peut-être pu l'emporter. D'un autre côté, les joueurs d'Anderlecht ont fait tout ce qu'ils ont pu. Ils ont simplement moins de talent. Ils n'auraient de toute façon pas pu l'emporter...

e. Le fatalisme

Pourquoi Mario ne voudrait-il pas reconnaître qu'il est responsable d'avoir marché dans la crotte de chien ?

En quoi cela arrangerait-il bien Mario que des maîtres existent et décident de tout ? Et en quoi est-ce cela embêterait Mario que ces maîtres décident de tout ?

Si vous ne pouvez rien changer au cours de choses, si tout est écrit dans un grand livre, pourquoi vous fatigueriez-vous à apprendre vos leçons ?

Pourquoi certaines personnes ont-elles recourt à l'argument de la fatalité ? Pourquoi disent-elles qu'un événement était inévitable ?

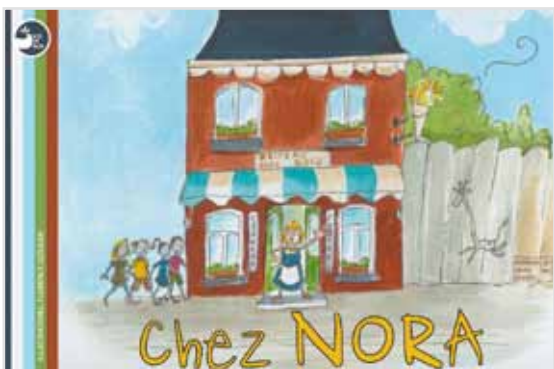
Parfois, on dit qu'un événement est inévitable parce qu'on se sent impuissant. Peux-tu citer des problèmes pour lesquels tu te sens impuissant ? Peut-on parler de fatalité ?

Est-ce qu'il t'arrive parfois d'être touché par quelque chose mais de ne rien faire ?



Chez Nora

Dans la même série que *Mario, ce héros*, Iles de Paix a produit une brochure – *Chez Nora* – et un dossier pédagogique sur la question de l'engagement.



Que peut-on y faire ?

L'enseignant dispose tous les enfants en cercle. Il proposera un thème, laissera les enfants réfléchir et, à son signal, les enfants indiqueront, en levant les mains, dans quelle mesure ils pensent qu'ils peuvent, au moins un petit peu, améliorer la situation dénoncée.

Pour cela, ils pointent de zéro à dix doigts. Dix doigts levés signifient qu'ils pensent assurément qu'ils peuvent agir, qu'ils ont du pouvoir sur cette situation.

Les poings fermés signifient qu'ils pensent que cette situation est une fatalité, qu'elle est inévitable, qu'ils ne peuvent rien y changer. Tous les nombres entiers intermédiaires témoignent d'avis plus contrastés.

La faim dans le monde – Les guerres – Le chômage – La pauvreté en Belgique – La pollution – Les tremblements de terre – La mortalité infantile – Les accidents de la route – Les caries – Les problèmes scolaires de certains élèves – La pluie.



Éditeur responsable

Iles de Paix ASBL
37 rue du Marché
4500 Huy
085 23 02 54
edu.dev@ilesdepaix.org
www.ilesdepaix.org

RPM 408.908.151
Dépôt légal
D2015/3350/148



LA COOPÉRATION
BELGE AU DÉVELOPPEMENT **.be**