

# Non-violence

Contre l'intimidation  
Dialogue et Non-violence active

2 ième édition



Collection Éducation à la non-violence  
Henri Oscar Communication

---

Contre l'intimidation  
Dialogue et nonviolence Active  
2<sup>ème</sup> édition

*La seule solution pour l'être humain, c'est  
sauver l'homme de la vengeance, Nietzsche*

*Le monde est fatigué de la haine, Gandhi*

*Laissée à elle-même, l'âme se fait des illusions sur  
la réalité et sur les connaissances, Socrate*

*L'individualisme chronique asphyxie l'activité de la  
conscience qui cherche un sens et une nouvelle  
expérience, Anne Farrell*

**Collection Éducation à la non-violence**  
**Henri Oscar Communication**

---

**Auteur**

Anne Farrell

**Droits et distribution**

Patricia Farrell

© Henri Oscar Communication 2016

Tous droits réservés. La reproduction totale ou partielle, sans l'autorisation de l'éditeur, est strictement interdite quel que soit le support. Chaque fichier numérique est identifié par un code unique. L'acquéreur du livre numérique, *Contre l'intimidation Dialogue et nonviolence Active*, 2<sup>ième</sup> édition ne peut sous aucun prétexte copier ou faire la distribution de ce fichier.

À chaque achat d'un livre de la collection Éducation à la nonviolence Active Henri Oscar Communication remet \$1 au programme d'activités scolaires ***Défi Nonviolent***

**Publié au Canada**

**Dépôt légal-Bibliothèque et Archives  
nationales du Québec, 2016**

**Dépôt légal - Bibliothèque et Archives Canada, 2016**

**ISBN: 978-2-924100-11-0**

---

---

Ces pages sont dédiées à ceux et celles qui croient à nonviolence Active dans un monde violent. Tout **particulièrement à ceux et celles qui sont** prêts à investir temps et l'énergie à bâtir **un futur humain et nonviolent.**

### **Avis**

Dans cet ouvrage l'éditeur a voulu souligner les thèmes de base de l'éducation à la nonviolence Active. Le lecteur est invité à se référer au glossaire et consulter le sens des thèmes imprimés en caractères gras et italiques.

Les thèmes, nonviolence, nonviolence Active, nonviolente(es) ont été modifiés. En effet, le trait d'union qui unit « non » et « violence » a été effacé. Pour l'auteur, la nonviolence Active propose une attitude et un style de vie basé sur la Règle d'Or qui rejette toutes formes de violence et reconnaît l'activité de la conscience.

---

---

## Avertissement

Avant d'écrire ce livre, j'ai longuement réfléchi à l'angle avec lequel j'allais aborder l'éducation à la nonviolence Active. Par ailleurs, j'en ai recensé quelques uns ; a–exposer les initiatives et les programmes d'activités scolaires qui existent au Canada et à travers le monde ; b– présenter sous la forme d'un récit les expériences des formatrices et formateurs ; c– exposer sous la forme d'un essai les facteurs qui génèrent et maintiennent la violence en introduisant au fur et à mesure la pédagogie de l'intentionnalité, l'éthique et les principes de l'action nonviolente, la psychologie de l'image et présenter quelques pratiques. Finalement, j'ai choisi l'option c.

Par ailleurs, les lecteurs devront noter que cette l'éducation n'a pas de statut officiel. En fait, l'éducation à la nonviolence Active s'est développée au fil des projets et des activités. Cette éducation à pris forme grâce à l'expérience et à la contribution des éducateurs, des volontaires, des chercheurs et des feed-back des apprenants. Mais, ce livre dépasse, à plusieurs égards, le thème de l'éducation. En effet, nous nous sommes intéressés au phénomène de “déshumanisation” des organisations, des institutions et des individus. Il nous semble qu'aujourd'hui ce qui est en jeu, ce sont ces situations sociales et interpersonnelles de violence qui mènent les organisations humaines de plus en plus près de la crise généralisée. Nous croyons que le dépassement du moment actuel présuppose un changement de perspective et de regard. C'est pourquoi nous aborderons le thème central à tout processus de changement ; les conditions préalables au dialogue, c'est-à-dire ce point à partir duquel on peut observer le monde. Ainsi qu'on le veule ou non au fur et à mesure que la perspective de notre regard se transforme, nos actions transforment le monde.

*L'éditeur*

## Table des matières

<u>Avant-propos</u>	P. 8- 9
<u>Introduction</u>	P. 10-14
<b>Chapitre I</b>	
<u>Les conditions pour le dialogue</u>	P. 16-19
<u>La passivité de la conscience et l'éducation</u>	P. 20-27
<u>Changeons la règle du jeu</u>	P. 28-30
<b>Chapitre II</b>	
<u>La non-violence dans un monde violent</u>	P. 32-33
<u>Qu'est-ce qui est humain ?</u>	P. 38-41
<u>Courant pédagogique 'humanisme Universaliste</u>	P. 42
<b>Chapitre III</b>	
<u>La pédagogie de l'intentionnalité</u>	P. 46-51
<u>Éduquer pour une conscience active</u>	P. 52
<u>Images, fonction et mémoire</u>	P. 54
<u>Le perfectionnement des réponses</u>	P. 58-60
<b>Chapitre IV</b>	
<u>La solidarité et s'occuper du positif</u>	P. 65-69
<u>La bonne connaissance</u>	P. 70
<b>Chapitre V</b>	
<u>Humanisation et dialogue</u>	P. 80-82
<b>Chapitre VI</b>	
<u>Mondialisation</u>	P. 78-79
<u>Identité et intentionnalité</u>	P. 80-85

---

## **Chapitre VII**

<u>Les facteurs qui génèrent de la violence</u>	<u>P. 91</u>
<u>Les réponses nonviolentes</u>	<u>P. 92-93</u>

## **Chapitre VIII**

<u>Programme d'activités solaires Défi Nonviolent</u>	<u>P. 94-100</u>
<u>Programme éducatif jeunes 12-18</u>	<u>P. 101-103</u>

## **Chapitre IX**

<u>Explications générales : exercices et pratiques</u>	<u>P. 106</u>
<u>Respiration</u>	<u>P. 107-108</u>
<u>Centre moteur et postures</u>	<u>P. 108-117</u>
<u>Le perfectionnement émotif</u>	<u>P. 119-121</u>
<u>Relaxation et expérience de paix</u>	<u>P. 122-126</u>
<u>La cohérence et action valable</u>	<u>P. 127-129</u>
<u>Les qualités et vertus</u>	<u>P. 130</u>
<u>Le centre intellectuel</u>	<u>P. 131</u>
<u>La discrimination</u>	<u>P. 132-133</u>
<u>Le perfectionnement de l'attention</u>	<u>P. 134-135</u>
<u>La communication</u>	<u>P. 135-137</u>

<b>Glossaire</b>	<b>P. 140-153</b>
Annexe 1. Approches pédagogiques	P. 153-155
Annexe 2. Activité-classe Futur sans guerres	P. 156-163
Annexe 3. Activité-classe Personnage nonviolent	P. 164-169
Annexe 4. Activités-classe - Cérémonies	P. 170-173
Ouvrages de références	P. 174

## **Avant-propos**

*L'humanité doit donner à l'enfant ce qu'elle a de meilleur*" - citation tirée de la convention des droits des enfants.

Aujourd'hui les événements surviennent si rapidement qu'ils nous dépassent. L'accélération du rythme de la vie touche directement le développement des enfants. À chaque jour des millions d'enfants vivent dans la peur. Les enfants Nord-Américains grandissent dans une culture qui leur propose des modèles et rôles violents afin de résoudre des problèmes. À douze ans, un enfant aura été témoin d'au moins 18,000 meurtres à la télévision (Sadovink, Cookson, & Semel 2001, p. 131). Imaginons, si l'on ajoute à ce nombre les scènes de manipulation, de discrimination et d'intimidation qu'ils perçoivent à la télévision, sur les réseaux sociaux et dans les jeux vidéo. En 2008 un rapport de l'organisation mondiale de la santé (OMS) expliquait qu'au moins 40% des jeunes de moins de 13 ans avaient subi ou avaient fait subir à d'autres des actes ou des gestes violents. Si nous voulons aider les enfants à "se" sortir de la violence nous devons avant tout comprendre comment la violence contamine la vie quotidienne des élèves et leurs relations. Nous devons apprendre à observer cet « individualisme chronique » qui propose de placer les élèves l'un face aux autres. Cet "emplacement" favorise le développement de rôles compétitifs. Ainsi au lieu de s'attarder à l'apprendre, les élèves sont d'avantage mobilisés par le processus d'évaluation et les thèmes comparatifs (notes, examens, travaux, bulletins, etc). Au cours de leur formation les élèves auront peu d'opportunités d'être « placés » côte à côte et apprendre à coopérer avec d'autres à un projet collectif.

D'autre part, pour mieux comprendre les comportements et les rôles inappropriés des élèves, nous devons observer les facteurs qui génèrent de la violence dans la société, dans les organisations, dans la famille et à l'école. Nous devons observer les caractéristiques du moment actuel, et mieux appréhender le paysage de formation des nouvelles générations.

---

---

Cet ouvrage, dans son édition originale, rassemblait les textes de divers programmes d'activités. Mais l'éditeur a choisi de rééditer l'ouvrage sous la forme d'un essai. Ce choix a été dicté par notre intention d'introduire les idées et les fondements de l'éducation à la nonviolence Active. L'éditeur s'engage à publier un nouvel ouvrage présentant les programmes d'activités scolaires dès l'an prochain.

Dans ce livre nous traitons de l'éthique « citoyenne » et des idées de l'éducation à la nonviolence Active. Nous nous inspirons du *courant pédagogique de l'humanisme Universaliste* et de certains programmes d'activités scolaires qui permettent d'engager les apprenants dans l'édification d'une culture nonviolente et solidaire. Au Québec, il existe deux programmes de ce type ; le programme d'activités scolaires **Défi nonviolent** (écoles primaire) et le programme **éducatif Jeunes 12-18** (écoles secondaire). Par ailleurs, il n'existe aucun programme d'éducation « intégrale », c'est-à-dire un programme qui intègre le courant pédagogique de l'humanisme Universaliste et ses pratiques au curriculum d'une école. Dans cet ouvrage, nous proposons l'humanisation de l'éducation et des institutions scolaires. Nous proposons une éducation tournée vers la transformation sociale. Nous savons que le monde qui s'en vient sera très différent du moment actuel. Le monde du futur sera plus complexe, diversifié et humain. Contrairement au moment dans lequel nous vivons, les cultures, les organisations et les individus seront aptes à converger vers un destin commun, malgré la diversité des idées et des croyances. Les nouvelles générations seront en mesure d'appréhender le penser cohérent et la pensée structurelle. Ils pourront saisir l'existence de diverses réalités. L'éducation à la nonviolence Active soutient ce qui naît et affirme les diversités humaines et culturelles en franche opposition à l'embrigadement ; c'est une éducation qui célèbre l'intégralité physiologique de l'être humain et l'activité transformatrice de l'activité de la *conscience* dans le monde.

## Introduction

Au cours de la dernière décennie plusieurs citoyens et parents se sont dits inquiets par la présence de la violence à l'école. Pour répondre à cette inquiétude le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec s'est penché sur le phénomène. En 2008, le Ministère lance un plan d'action « La violence à l'école: ça vaut le coup d'agir ensemble ». Dans ce document nous remarquons que plusieurs chercheurs soulèvent des questions qu'en à l'écart entre la perception de la violence et son niveau réel. En fait, selon l'écart est lié à un nouveau phénomène de la **représentation** et de la construction de l'**image du monde**. En somme, nous observons que le moment actuel est caractérisé par une accélération des changements technologiques, par l'accélération des échanges grâce aux réseaux sociaux, par la déshumanisation des organisations et par le processus de la mondialisation.

«Aucune étude rigoureuse n'a réussi à confirmer que les élèves d'aujourd'hui sont plus violents que ceux d'autrefois (Beaumont, 2007)». Au contraire, des études répertoriées et considérées comme méthodiques ont plutôt démontré qu'il n'y avait pas de détérioration des comportements des élèves (Achenbach et Howell, 1993; Ende et Riethbergen, 1997; Achenbach, Dumenci et Rescoria, 2002; Beaumont, Couture, Fortin et Bourdon, sous presse) ». (*La violence à l'école, ça vaut le coup d'agir ensemble!, Plan d'action, 2008*)

### Pourquoi existe-t-il un tel écart?

En fait, il nous semble que les études sur la perception de la violence des citoyens en rapport au niveau réel de violence ne considèrent pas l'ensemble des facteurs qui agissent sur la construction et la modification de notre « **image du monde** ». D'une part, nous ne vivons plus isolés les uns et autres et vivons dans des sociétés interconnectées en réseaux. Ainsi le monde est de plus en plus perçu comme une globalité. D'autre part, les citoyens comprennent que les difficultés de d'autres personnes, même si elles se retrouvent ailleurs dans le monde finiront par en impliquer d'autres. Ils comprennent que les phénomènes globaux et locaux s'entremêlent et s'influencent. Autrement dit, nos représentations se réactualisent continuellement et modifie notre **image du monde**.

---

Depuis plusieurs années les chercheurs avancent différentes hypothèses concernant ce phénomène de changement de la représentation. En 2000, **Salvadore Puledda** conférencier à l'Université de Hunter de New York expliquait déjà comment la mondialisation modifierai notre image du monde. Selon Puledda la mondialisation est perçue comme un phénomène rapide et hors du contrôle de la citoyenneté. Ainsi, les citoyens sont quotidiennement témoins de scènes de violence et que ce soit à la télévision ou sur les réseaux sociaux. Dès qu'un attentat est perpétré en Amérique ou en Europe c'est un peu comme si les «terroristes débarquaient dans notre salon, ou par exemple le voisin était un terroriste potentiel. » Par ailleurs, les grands médias présentent peu d'initiatives et de projets lancés par des associations qui travaillent à désamorcer la violence dans les quartiers et dans les villes.

### ***Comment la violence est-elle perçue ailleurs au Canada ?***

Dans l'étude « *Review of the Roots of Youth* » publiée en 2008 par le gouvernement de l'Ontario, les chercheurs expliquent comment l'aliénation et le désespoir sont des facteurs envahissants et dommageables chez les jeunes. Selon les chercheurs, les jeunes qui expérimentent à partir du **regard** de l'autre et des institutions des sensations d'exclusions répétitives vivent conséquemment ce sentiment de rejet d'eux-mêmes. En fait, cette étude met l'emphase sur la liberté d'expression. Les chercheurs expliquent que les jeunes ont peu d'opportunité de s'exprimer et de se faire entendre sur les thèmes qui les touchent. De plus, ils ajoutent que si l'on additionne à cette situation la valeur que la société donne à la réussite économique, la possession de biens et au vedettariat, les conséquences sur l'estime de soi et sur le sentiment d'appartenance deviennent plus dramatiques. En somme, il nous semble urgent de mettre en place des programmes scolaires capables de générer des conditions pour faire avancer le bien-être mental et la liberté d'expression des jeunes. Finalement, nous croyons qu'il est nécessaire que le Ministère d'Éducation se penche sur la possibilité d'intégrer un programme d'éducation à la nonviolence Active dans les écoles du Québec.

## **De la prévention à la violence à la nonviolence Active**

Au cours des dernières années le Ministère de l'Éducation du Québec en collaboration avec des organisations de la société civile a mis sur pied des mesures afin de prévenir la violence, l'intimidation, la délinquance et la radicalisation. Ces programmes proposent l'appropriation d'une série d'attitudes préventives mais ne visent pas l'avancement d'une culture de la nonviolence Active. Tandis que l'éducation à la nonviolence Active propose de front l'avancement d'une culture solidaire et nonviolente. Alors qu'un programme de prévention est limité dans ces actions à la prévention. Un programme d'éducation à la nonviolence Active propose des moyens d'actions permettant d'engager les apprenants vers la transformation sociale.

En 2013, l'association « **Réseau international humaniste** » (RIH) présentait un mémoire lors des consultations publiques menées par le Ministère d'Éducation concernant la violence à l'école. À l'époque l'organisation proposait la planification de rencontres citoyennes afin d'aborder des questions de fond : Comment envisageons-nous la société dans 5 ou 10 ans ? Est-ce possible d'enrayer la violence à l'école sans pour autant l'éliminer de nos institutions, de nos organisations et de notre famille ? Comment intégrer la diversité personnelle et culturelle à l'école sans y perdre notre propre culture ? Tandis que la violence se mondialise est-ce possible de l'éliminer par des moyens répressifs, par la menace, les punitions et le soutien à la guerre ? Quels moyens possèdent les citoyens et les institutions pour s'engager à l'avancement d'une culture nonviolente ? Comment dépasser la corruption, la vengeance et le ressentiment ? Comment se réconcilier ? Et si l'autre ne veut pas la réconciliation ?

En 2015, le gouvernement propose d'impliquer les Ministères et les organisations de la société civile à l'élaboration un plan de prévention à l'intimidation : « Ensemble contre l'intimidation, une responsabilité partagée. »

---

Par ailleurs, dans ce document on fait aucune mention de l'éducation à la nonviolence Active et encore moins des thèmes présentés par les membres de l'association RIH. Pourtant, les membres de l'association travaillent avec des enseignants, des éducateurs et des écoles depuis plus d'une décennie.

### **Vers l'éducation à la nonviolence Active**

L'éducation à la nonviolence Active propose d'éduquer les nouvelles générations à pratiquer une vision non naïve de la réalité, de sorte que leurs **regards** ne prennent pas en compte le monde comme une réalité supposé objective en elle-même mais l'objet de transformation sur lequel ils peuvent appliquer leurs propres aspirations et actions. Nous sommes d'accord qu'un des rôles de l'éducation est de transmettre des informations et des connaissances. Par ailleurs, l'éducation doit aussi amener l'apprenant à apprendre à se connaître ; apprendre à dialoguer ; apprendre à résister à la violence en soi et en dehors de soi.

En ce sens, l'éducation à la nonviolence Active propose des exercices intellectuels et la pratique attentive de son propre **regard**. Cette éducation propose l'**apprentissage** du penser cohérent et du contact avec ses propres **registres** du penser.

---

## Chapitre I

*« Qui » est l'être humain ?*

*Les conditions pour le dialogue ..*



*Course Défi Non-violent, ville de Saint-Lazare - 2012*

*« Nous apprenons à résister à la violence en nous et en dehors de nous. Nous apprenons à nous s'exprimer librement et à ressentir l'humain en nous et dans l'autre. Nous apprenons à coopérer avec d'autres. »*

## Les conditions pour le dialogue

Avant d'aborder le thème de « Qui » est l'être humain, nous allons traiter des difficultés qui gênent la fluidité du dialogue. En effet, les éducateurs pour la nonviolence Active se sont souvent retrouvés devant une impasse lors d'échange d'idées. Lorsque certains ont proposé l'éducation à la nonviolence Active plusieurs personnes et intervenants ont exprimé leurs idées et opinions. Très souvent, ils ont été confronté à la croyance que la nonviolence Active n'était pas possible au sein d'un monde violent. Les gens ont dit : « c'est bien ce que vous faites, mais vous êtes naïfs et cela ne sert à rien. » Par ailleurs, il nous semble que le contexte actuel concernant épiphénomène de la violence est devenu de plus en plus « irrationnel ». Pour illustrer ce propos nous reprenons un commentaire énoncé par Tom Lauzon, l'ex-général des forces armées canadiennes dans une affaire d'harcèlement sexuel impliquant plusieurs soldats canadiens : « *l'homme est génétiquement programmé pour devenir agressif et violent* ». En fait, c'est précisément face à de tels commentaires que nous nous sommes retrouvés devant un vide. Souvent ce vide c'est transformé en barrière et parfois a été doublée d'une hostilité dressée à la simple possibilité de discuter publiquement de nouveaux points de vue sur la nonviolence Active. On a même délibérément bloqué des éducateurs volontaires d'exercer leur droit de parole et leur liberté d'action. Pourquoi empêcher des idées d'être entendues et des activités d'être diffusées alors qu'elles traitent de l'être humain et de la nonviolence ? Heureusement, aujourd'hui les choses changent et plusieurs éducateurs cherchent de nouvelles façons d'éduquer. De plus en plus, d'étudiants universitaires souhaitent devenir formateurs et volontaires pour diffuser les pratiques de l'éducation à la nonviolence Active dans les écoles primaires et secondaires.

Aujourd'hui, la plupart des jeunes comprennent que peu importe le gouvernement au pouvoir les réels changements viendront des choix des citoyens, des attitudes et des actions individuelles et collectives et non des lois.

Les éducateurs comprennent que l'humanisation des grands ensembles humains passera par l'engagement individuel. Par ailleurs, pour avancer dans cette direction, les écoles, les cégeps et les universités devront créer des espaces pour le dialogue, la bonne connaissance et la nonviolence Active.

---

---

## Avancer malgré les difficultés

Cependant, les jeunes et les éducateurs volontaires qui lanceront de nouvelles activités peuvent se retrouver un jour ou l'autre face à des difficultés. Par exemple, certaines personnes voudront leur faire croire qu'ils sont incapables d'opérer de grands changements. Ainsi lorsque ces situations surgiront, il sera nécessaire que les volontaires se rappellent l'emplacement tactique de la nonviolence Active. Les volontaires avancent vers l'humanisation d'une culture nonviolente et solidaire. En fait, ils ne travaillent pas pour répondre à des exigences institutionnelles ou organisationnelles. Dans l'avancée dans leurs projets, les éducateurs devront faire preuve d'audace et démontrer l'importance de l'emplacement tactique de la nonviolence Active. Ils devront expliquer comment cet emplacement consiste à prioriser la liberté d'action et d'expression et répond à l'**humanisation** d'un milieu.

Au fil du temps, les volontaires constateront que chacune des activités réalisées correspond à un but en soi. En règle générale, le volontaire ne s'enchaîne pas à des résultats. Il reconnaît que l'enchaînement génère des attentes et des situations problématiques. Il comprend que le monde est déjà suffisamment compliqué et conçoit que la planification des activités est essentielle au bon déroulement des activités. Il saisit l'importance de faire des évaluations ponctuelles. Par conséquent, les volontaires qui rencontreront des difficultés ne devront pas baisser les bras en laissant à d'autres la tâche de trouver des solutions car c'est en faisant face à des difficultés qu'ils auront l'opportunité de modifier la situation. Prenons par exemple une problématique liée à l'insécurité vécu par les citoyens et les élèves dans un voisinage. Face à cette situation la direction de l'école pourrait organiser des rencontres avec des formateurs de l'éducation à la nonviolence Active et inviter les citoyens à former un comité.

Ce comité pourrait analyser le type d'action à faire et mettre sur pied un projet pour faciliter l'engagement des citoyens. Ce projet pourrait être discuté entre les élèves, les enseignants, les parents et les différents groupes associatifs du voisinage et de la ville.

Les élèves, les enseignants, les associations et les parents pourraient choisir de contribuer au projet selon leurs intérêts et disponibilité. Certains élèves pourraient lancer un média vidéo sur le web et organiser des activités de rapprochements avec les citoyens. Des ateliers d'éducation à la nonviolence Active pourraient être planifiés. En somme, les citoyens devront être directement impliqués dans les décisions qui concerne la sécurité de la communauté. Par ailleurs, si les citoyens décident de laisser à d'autres le soin de gérer les enjeux locaux il est fort probable que ceux-ci proposent des solutions qui seront peu favorables à leur bien-être.

Par exemple, face à cette situation d'insécurité dans le voisinage les élus municipaux pourraient décider d'augmenter les effectifs policiers. Tandis que les administrateurs de la ville pourraient décider d'augmenter la surveillance des réseaux sociaux et installer des caméras dans le voisinage. Un peu plus tard, un lanceur d'alerte anonyme aurait avisé les citoyens d'un phénomène de collusion entre les élus et des compagnies de surveillance vidéo et web. Ainsi, les citoyens auraient appris que les administrateurs de la ville auraient autorisé le transfert d'une partie du budget des affaires sociales à la sécurité civile. Éventuellement, la méfiance des jeunes envers les autorités locales aurait augmentée. Tandis que les citoyens ne se sentiraient pas plus en sécurité malgré cette surveillance accrue. Au bout du compte, les citoyens auraient perdu confiance dans les élus.

Cet anecdote « fictive » nous montre que souvent les solutions avancées par d'autres ne tiennent pas compte du bien-être collectif et ne résous pas forcément des situations difficiles, mais qu'au contraire celles-ci peuvent se complexifier davantage. Par ailleurs, quand nous parlons de difficultés, nous parlons de nos résistances à agir avec d'autres pour notre bien-être personnel et celui de la communauté. Souvent nos perceptions sont erronées en ce qui concerne les projets collectifs. En fait, ces perceptions nous place devant l'évidence que pour avancer nous devons apprendre à modifier la perspective de notre **regard**. Prenons l'exemple de l'avancée fulgurante de la condition féminine pour expliquer ce propos. Au cours du dernier siècle, plusieurs femmes se sont tenues debout ensemble. Elles ont exigé des changements de traitements, et la reconnaissance de leurs droits.

---

---

Grâce à l'effort de plusieurs générations de femmes, aujourd'hui les femmes sont considérés comme des personnes. Les femmes peuvent voter et occuper des fonctions importantes dans les sociétés. Aujourd'hui une femme peut devenir scientifique, astronaute, policière, docteur etc. Il serait impensable de retourner en arrière. De là l'importance de reconnaître qu'il faut faire des choses pour changer le **regard** et faire avancer les conditions de vie pour soi et pour la communauté.

## **Humaniser nos actions et notre regard**

Lorsque nous disons que nous devons apprendre de nouvelles choses, nous parlons d'apprendre à faire de nouvelles choses pour modifier la perspective du **regard**. Dans nos sociétés dominées par la violence, nous devons apprendre à voir qu'il n'y a pas de bons et mauvais côtés, mais des situations existentielles construites à partir d'intentions humaines. Il devons dénoncer systématiquement les situations de violence, d'intimidation, d'intolérance et de **déshumanisation**.

## **Des actions locales qui touchent toute la société**

La violence est le problème fondamental de la société et lorsque nous éduquons la nonviolence Active nous participons à l'**humanisation**. Mais ceux qui soutiennent les valeurs de la déshumanisation et de **l'anti-histoire** appuient plutôt cette tendance à la confrontation et à la polarisation entre groupes (cultures, ethniques, religieux, etc) au lieu de proposer un dialogue constructif et d'avancer des solutions diplomatiques. D'une part, cette tendance à la confrontation est en train d'être manipulée par des intérêts particuliers qui ne veulent pas prendre en charge les problèmes de la **déshumanisation** parce qu'ils devront renoncer à des gains fabuleux en échange de l'**humanisation**. D'autre part, heureusement, nous savons qu'il est possible de s'humaniser en humanisant le **regard** ; qu'il est possible d'aborder depuis des conceptions nouvelles et avec une vision ample, lucide et non naïve « mais optimiste », ce grand sujet humain qu'est l'éducation.

### « Qui » est l'être humain ?

Dans nos sociétés à grands changements technologiques cette accélération de changements se heurtent aux structures établies et aux habitudes de vie. Devant les événements inattendus nous expérimentons des difficultés à appréhender la citoyenneté et à prévoir la direction que prendront les faits et la direction que prendra notre vie. Ce moment caractérisé par l'imprévu et l'accélération des changements nous amène à questionner le sens de l'éducation. Mais avant de réfléchir sur le sens de l'éducation, nous devons au moins savoir qui « nous » sommes. « Qui » est l'être humain ? **Salvadore Puledda** explique dans l'ouvrage *l'interprétation à l'humanisme* que philosophes et savants du 19e et 20e siècle avaient circonscrits l'être humain à l'image d'un personnage mi-héros et mi-robot. Puledda "*figure mi-prométhéenne portant la lumière du progrès, mi-robot purement naturel et matériel ayant pour seul horizon la vie terrestre*". En fait cette façon de se représenter l'être humain s'est intégré au **regard** de plusieurs générations mais s'est épuisé au siècle dernier. Ce **regard** s'est forgé à partir des moments et des idées qui ont marqués les trois derniers siècles. Voici quelques unes de ces idées ayant manqué l'histoire et la représentation de l'être humain :

**René Descartes** (1698-1781) .. Avant l'approche mécaniste de Descartes, l'âme et le corps ne faisaient qu'un ; il n'y avait pas de distinction entre la science et la philosophie. Avec l'approche mécaniste la connaissance est désormais dirigée par la raison. C'est le début des sciences modernes et des méthodes expérimentales. « Je pense donc je suis » ! S'ouvre sur le siècle des lumières. Descartes introduit le dualiste. À partir de ce moment c'est l'observation du chercheur sur la matière en mouvement qui brime et l'on prétend que l'observation du savant n'influence en aucune façon l'expérimentation.

**Kant** ... (1724-1804) Philosophe des lumières, fondateur du criticisme et de la doctrine dite « idéalisme transcendantal ». Kant tente de répondre aux questions « que puis-je savoir ? » et « que puis-je faire ? » Il établit une ligne entre se qui est accessible à la raison et ce qui relève de la croyance.

---

---

**Jean-Jacques Rousseau..** (1712-1778) sa théorie est bâtie sur l'idée que l'homme est bon mais que la société le pervertit. Selon Rousseau se sont les relations avec les autres qui rendent l'**être** égoïste. Il introduit l'idée du contrat social et vise à la fois le politique et droit social en tentant de réconcilier l'autorité de l'État et les libertés individuelles. La pensée de Rousseau suit celle de Descartes et de Kant. Ce rationalisme dresse l'essence de l'homme comme « bonne », et lui pose l'image de génie. Mais rapidement celle-ci sera attaquée par le darwinisme social, les idées de Freud et le totalitarisme ambiant du 20e siècle. Éventuellement, la raison qui a d'abord éliminée les valeurs traditionnelles et transcendantes sera absorbé au 19e siècle par la réalité objective (pragmatisme).

**Frédérick Nietzche..** (1844-1900) il critique la culture occidentale et l'ensemble de ses valeurs morales issues d'une dévaluation chrétienne du monde et des hommes. « .. *Ce qui l'on comprend aujourd'hui de l'homme n'excède pas ce que l'on peut comprendre de lui en tant que machine* ».

**Friedrich Hegel..**(1770-1831) propose un *idéalisme absolu*. Selon Hegel, le processus dialectique par lequel la conscience humaine s'élève depuis les formes les plus simples à des formes plus complexes comme l'auto-conscience, la raison et l'esprit explique l'évolution de la conscience. Hegel présente des figures qui se renversent dans une négation, puis par la synthèse et de la conciliation entre les contraires. Ce processus prend fin au moment où la conscience, en tant que « savoir absolu » réconcilie et dépasse l'opposition entre la certitude et la vérité, entre la raison et la réalité.

**Friedrich Engel ..** (1820-1895) philosophe influencé par Karl Marx et Charles Darwin. Il accepte le schéma évolutif de Hegel mais renverse en son contraire le personnage principal de l'histoire : ce qui évolue selon une dynamique dialectique n'est pas un principe spirituel mais la matière.

**Jules Schopenhauer** .. (1822-1893) est philosophe issu du courant idéaliste allemand. Selon lui, le monde est comme une représentation de la volonté. C'est-à-dire le monde est à la fois ma représentation, et un principe non rationnel dépourvu de connaissance. Ainsi la **Volonté** parvient à se connaître par la représentation d'un monde et de ses phénomènes.

**Darwin** .. (1809-1882) Darwin est naturaliste. Il révolutionne la biologie avec la publication de l'ouvrage *L'origine des espèces*. **Herbert Spencer** (1820-1903) reprend les travaux de Darwin et établit « le darwinisme social », selon cette théorie, la lutte entre les hommes est l'état naturel des relations sociales et permet l'évolution des sociétés. Pour le darwinisme social le conflit la guerre sont les bases fondamentales pour le progrès et l'amélioration des sociétés. En fait, la sélection naturelle par le « conflit » aboutie à l'élimination des individus moins aptes à la survie. Ainsi, l'homme apprend qu'il n'existe pas de discontinuité biologique entre lui et les animaux et discontinuité métaphysique entre lui et le singe.

**Simond Freud**.. (1856-1939) Freud est médecin et fondateur de la psychanalyse. Avec Freud, l'homme découvre que ses motivations les plus profondes sont en réalité dictées par la libido sexuelle et par l'instinct de mort. « Acheronta movebo », je secouerai l'enfer avait dit Freud, et avec lui l'orgueil de la raison s'enfonça dans le marécage des instincts. Darwin et Freud porta les coups mortels de la vision optimiste et progressiste de l'humanisme anthropocentrique qui permis en quelque sorte d'ouvrir les portent au totalitarisme moderne.

**John Dewey**.. (1859-1952) Dewey est psychologue et philosophe. Il est l'un des chercheurs ayant le plus manqué le courant pragmatiste américain. Avec Dewey, ce ne sont plus les individus particuliers qui s'approprient les caractéristiques des divinités perdues mais la totalité du genre humain.

---

Ainsi naît le progrès pour l'ensemble de l'humanité ; grâce à la science l'homme réussi à se libérer des déterminismes et des aliénations pour devenir libre et maître de lui-même. Dewey débouche avec ce raisonnement sur l'humanisme paradoxal (pragmatisme naturalisme). D'autre part, la prédominance du darwinisme social amène la conception de l'**être humain** vers le continuum du vivant où dominent les interactions de l'être avec le milieu. Ainsi c'est à partir de ce type de psychologie fonctionnelle, de la biologie évolutionniste de Darwin et de la pensée de William James que Dewey élabore une nouvelle théorie de la connaissance. Selon lui la pensée n'est pas une ensemble d'impressions produites par les sens, ni une fabrication de quelque chose appelée la conscience, non plus la manifestation d'un Esprit absolu, mais la pensée a évolué grâce à l'interaction de l'être humain avec son milieu et grâce à l'instinct de survie de l'espèce humaine.

**Edmund Husserl.** (1859-1938) Il est le fondateur de la phénoménologie. Avec Husserl l'intentionnalité devient plus exhaustive. Husserl met en doute les données du monde extérieur comme celles du monde intérieur en suivant une réflexion rigoureuse ouvrant ainsi la voie à l'indépendance du penser, qui se trouvait jusque-là asphyxiée par une forme d'idéalisme absolu. C'est Husserl qui lance l'idée que la spatialité de la représentation. Il explique la spatialité est un espace dont les contenus ne peuvent être indépendants.

**Martin Heidegger.** (1889-1976) élève de Husserl, son influence sur la philosophie française fut très importante. Selon lui, en affirmant que l'être humain est un animal rationnel, les philosophes parlent de quelque chose de « vrai » à propos de l'être humain. Les philosophes présupposent que l'essence de l'homme est quelque chose d'évident—alors il n'est pas nécessaire de remettre en question cette définition. Pourtant pour Heidegger, cette définition est déjà une forme de métaphysique car elle est interprétative puisqu'elle place l'homme dans la dimension animal.

Autrement dit, l'essence de l'être humain est pensée à partir de l'*animalitas* et non à partir de l'*humanitas*. Pour Heidegger on oublie souvent le point fondamental : « Qui » est l'être humain ? L'être humain n'est pas un « quoi », mais un Qui. « Qui suis-je ? » C'est l'être humain se questionne sur son essence.

**Jean-Paul Sartre .. (1905-1980)** Après la Seconde Guerre mondiale, la pensée de l'existentialisme de Jean-Paul Sartre domine le paysage intellectuel français. La pensée de Sartre est marquée par l'influence de l'école phénoménologique allemande. Pour lui, l'émotion et l'imagination sont des types de consciences organisées ; ce sont des manières particulières d'entrer en relation avec le monde et d'attribuer une signification aux situations vécues. L'homme est, par essence, ses propres possibilités ; son existence est continuellement remise en jeu par ses choix, ses projets et ses actes. Après la guerre, l'existentialisme est confronté par le marxisme. C'est dans ce contexte que Sartre tente de formuler une doctrine au centre de laquelle se trouve l'homme et sa liberté. Il écrit « tout matérialisme a pour effet de traiter les hommes y compris lui-même comme «objets», c'est-à-dire comme un ensemble de réactions déterminées, que rien ne distingue de l'ensemble des qualités et des phénomènes qui constituent une table ou une chaise. Pour Sartre l'homme est condamné parce qu'il ne s'est pas créé lui-même, et qu'il est libre et une fois jeté dans le monde il devient responsable de ce qu'il fait.

**Michel Foucault..(1926-1984)** Il est philosophe et s'intéresse au rapport entre le pouvoir et le savoir. *Histoire de la folie à l'âge classique, Surveiller et punir*. Selon lui, l'être qui naît dans une société avec une organisation et des valeurs déjà établies, est sujet à une série de mécanismes et de déterminismes dans son processus cognitif. Celui-ci est marqué par une transparence originelle et par un inconscient, c'est-à-dire par un autre à l'intérieur de soi. Par ailleurs, l'**être** ne pourra jamais être absorbé dans ce soi puisque l'activité cognitive n'est jamais libre.

---

**Claude Lévis-Strauss** .. (1908-2009) Pour Lévis-Strauss les différents types de sociétés humaines résultent simplement, à des différents arrangements des éléments structuraux de l'esprit humain. Alors que ceux-ci peuvent être eux-mêmes simplifiés à des fonctionnements biochimiques et biophysiques. L'esprit humain n'est autre qu'un attribut du cerveau humain qui c'est constitué en système fermé. Pour les structuralistes l'homme doit être étudié depuis l'extérieur ; méthodologie plus ou moins calquée sur les méthodes des sciences physiques.

Enfinement devant tous ces phénomènes ; le passage d'idées, l'avancée de la science, les révolutions et le totalitarisme moderne c'est accéléré les dissociations de l'idéalisme et de l'humaniste naturalisme. Aujourd'hui face à l'épuisement de ces perspectives nous constatons la dispersion et la décomposition définitive des grandes structures de la pensée.

« (...) face à la submersion de la raison, face à la croissance du symptôme néo-irrationalisme qui semble nous envahir, on entend encore les échos d'un rationalisme primitif dans lequel furent éduquées plusieurs générations. Beaucoup semblent dire: « nous avons raison de vouloir en finir avec les religions car si nous étions parvenus, il n'y aurait pas aujourd'hui de luttes religieuses ; nous avons raison d'essayer de nous débarrasser de la diversité car, si nous avons réussi, le feu de la lutte ethnique et culturelle ne serait pas déclaré. Mais ces rationalistes n'ont pas réussi à imposer leur culte philosophique unique, ni leur style de vie unique, ni leur culture unique. » (Silo, p. 283, 2013)

Il s'agit là du déclin des grandes structures de la pensée qui a permis en quelque sorte de vider de l'être humain de toute action transformative. L'être humain est devenu cette « chose » qu'ont utilisé et manipulé. Alors que les théoriciens du monde de l'éducation avaient depuis longtemps assimilés la doctrine du pragmatisme fondé sur la pratique dont les valeurs prédominantes sont la performance individuelle et l'individualisme possessif.

## La passivité de la conscience dans l'éducation

À bien des égards le pragmatisme intègre une diversité des opinions et des tendances avec la proposition d'une éducation centrée sur l'élève. Mais à sa base de cette doctrine, qui propose l'action comme l'ultime vérité, l'être humain a vite été assimilé par un certain darwinisme social et à cette « idée » de lutte entre les individus pour la survie. En fait, les savants et les philosophes du 20<sup>ème</sup> siècle n'ont pas pu concevoir l'être autrement que par l'*animalitas* comme l'expliqua Heidegger. Les chercheurs et philosophes n'ont pas pu appréhender, que le « Qui », possède *cette chose de plus*, que « l'*animal social* » et « l'*animal rationnel* ». Tandis qu'avec l'arrivée des philosophes de la phénoménologie, l'activité de la conscience a pris un nouveau tournant. Mais il faudra attendre au début du XX<sup>ème</sup> siècle pour percevoir le développement de nouveaux modèles basés sur l'activité de la conscience. En outre, au siècle dernier, le système d'éducation a été érigé sur la croyance que la conscience est passive. Ainsi au fil du temps, cette perspective s'est concrétisée en style de vie. Si bien, qu'aujourd'hui l'ensemble des populations n'ont pratiquement aucune idée de l'existence de l'intentionnalité de la conscience. Il n'est plus surprenant pour personne d'observer ce **regard** déshumanisant porté par plusieurs leaders. Par ailleurs, il nous semble impératif d'humaniser ce **regard** et libérer l'activité de la conscience humaine dans le monde. Il nous semble évident de proposer un nouveau paradigme éducatif qui saura dépasser l'individualisme chronique qui étouffe présentement l'expression de la diversité humaine.

## Les limitations de l'individualité

Nous avons dit que le système éducatif était érigé sur l'individualisme. Il faut ainsi aborder ce thème central et 'exclusif. Nous nous référons à la promotion d'une certaine l'*individualité*' fondée sur la performance, les pratiques d'évaluations, de perfectionnement et de comparaison entre élève. En somme, en procédant ainsi, plusieurs potentialités de la personnalité humaine demeurent inexplorées voir inhibées par l'homogénéité d'un développement exclusif de l'individualité.

---

Nous pensons que ce n'est pas en misant davantage sur les valeurs de l'individualisme et de l'utilitariste que les nouvelles générations pourront générer les conditions nécessaires pour la transformation sociale.

« On réduit de plus en plus l'école à une seule fonction : former rapidement des sujets employables jetables, ou encore des chercheurs capables de nourrir l'innovation technoproductiviste. Cette mutation d'inspiration utilitariste ne concerne pas seulement les universités, mais contamine tout le réseau de l'éducation, en passant par les cégeps et le secondaire jusqu'au primaire. »

Selon Freitag, « on ne peut comprendre l'éducation qu'en liant la situation locale et le système d'éducation à une dynamique de mutation plus générale des sociétés capitalistes avancées. » (*Freitag ou la nécessaire critique de l'école-marchandise, le Devoir, 12 Septembre 2015*).

D'autre part, nous observons qu'au cours de cette mutation d'inspiration utilitariste, c'est l'acte d'éduquer, l'acte d'apprendre et l'acte de créer un sens qui se sont perdus. Aujourd'hui, plusieurs organisations questionnent les constructions sociales qui s'inspirent de l'utilitariste. Pour manifester leurs désaccords plusieurs individus et groupes associatifs descendent dans les rues et occupent les espaces publiques.

Ces groupes ont développés de nouveaux modes d'organisations caractérisés par le traitement réciproque et solidaire. Ce sont des organisations non rigides qui proposent des hiérarchies horizontales. Aujourd'hui, plusieurs modèles éducatifs s'inspirent de cette nouvelle mouvance et mettent sur pied des projets éducatifs alternatifs. Ces projets visent la créativité, l'esprit critique, la solidarité, la démocratie et le plaisir de vivre ensemble. En ce sens, nous croyons que le modèle d'éducatif dominant devrait s'inspirer davantage des racines étymologiques du mot « éducation » qui décrit l'éducation comme l'action de guider hors de soi, *exducere*, qui signifie sortir de soi, développer et épanouir.

## Changeons la règle du jeu

Nous savons tous que nous traversons un moment de grande turbulence culturelle et sociale. Dans un ce contexte, il est difficile de maintenir les solidarités et les collaborations d'autrefois. En effet, l'argent est devenu « la raison d'être » du fonctionnement des institutions. Mais la concentration d'argent dans les mains de quelques individus génère une lutte constante pour gagner plus et être le plus fort. Par conséquent, cette concentration de l'argent est de plus en plus freinée par la nature fermée de la planète. En effet, l'expansion des marchés est limitée par les territoires limités de la planète. Or c'est précisément pourquoi les corporations se sont retournées les unes contre les autres. Par ailleurs, les conditions dans lesquelles nous vivons se heurte à cette lutte et nous sommes coincés dans ce jeu entre des titans d'ou la règle du jeu est de gagner à n'importe quel prix. C'est comme le jeu de la chaise musicale ; il faut maintenir sa place à tout prix, même s'il faut manipuler et utiliser les autres. Gare ! à celui qui voudrait s'occuper de prendre en compte la situation de d'autres, car il perdra sa place, tandis que les vainqueurs prennent avantage des difficultés des autres. Mais est-ce possible de changer la règle de ce jeu pour que tous y gagne ? Par exemple, en proposant qu'à chaque tour et qu'à chaque tapement de mains, bien que l'on enlève une chaise, la règle générale est que tout le monde soit assis et ait une place. Ainsi tous y gagne en changeant la règle, car un changement de perspective s'opère. Après un temps les participants commencent à coopérer ensemble. Nous constatons que ce simple changement de règle amène à la modification de la perspective du **regard** qui permet du coup de s'occuper des autres pour que personne ne soit exclue. Dans ce système de relations tous les individus font un effort, même si certains doivent s'assoient sur les genoux de d'autres.

Cette anecdote nous amène à étudier l'individualisme compétitif qui c'est installé comme la règle universelle de la vie et comme une normalité que l'on ne questionne plus dans les organisations.

---

## L'attitude mentale individualiste

Ainsi tôt ou tard, dans nos sociétés, la lutte pour la suprématie du plus fort à la recherche de la réussite à tout prix va déstabiliser l'ensemble et générer des problèmes pour tous. Si nous souhaitons produire des conditions pour l'**humanisation** de la société et des individus nous devons dénoncer l'individualisme d'enfermement, la violence, la corruption, la manipulation et la militarisation des conflits. Nous devons chercher un dialogue constructive, en s'appuyant sur la convergence des idées et la diversité d'individus. Nous devons apprendre à observer cette forme mentale de « l'individualisme compétitif » qui s'est renforcée par des normes légales en justifiant le **bénéfice personnel** de certains et l'utilisation d'individus comme des choses.

## L'individualisme et l'éducation

Aujourd'hui les nouvelles générations incorporent dans un monde dans lequel on leur fait croire que cette situation de violence, de manipulation et de compétition est **naturel (néo darwinisme)**. On leur dit qu'ils doivent s'adapter sinon ils perdront des opportunités d'avancer dans leur carrière. Il est fréquent que des institutions scolaires 'bien intentionnées' n'informent pas les élèves des conséquences d'une formation individualiste et compétitive. Conséquemment, certains d'enseignants par souci de vouloir aider, éduquent les élèves pour un monde égoïsme et violent parce qu'ils considèrent qu'ils ne pourront jamais le changer. Ils croient qu'ils préparent les élèves, mais leur manque d'ouverture à l'humanisation les conduit à former des jeunes qui n'aspirent qu'à s'adapter et reproduire le monde violent tel qu'ils le voient. D'autre part, ce type de **regard** projeté sur les jeunes neutralise la **dynamique générationnelle** et le temps social. Ainsi, les jeunes ayant essentiellement appris à se centrer sur eux-mêmes et sur leur performance seront incapables de s'engager à résoudre des problèmes d'une grande complexité impliquant un travail de mise ensemble et de collaboration avec une diversité d'individus. Mais heureusement de plus en plus d'éducateurs et d'enseignants mettent sur pied des activités scolaires qui visent la coopération et l'engagement social.

Si nous souhaitons nous engager dans l'humanisation de l'éducation, contaminée par l'individualisme et la performance, il est nécessaire de réfléchir et de proposer de nouveaux modèles. C'est-à-dire d'avancer avec une nouvelle sensibilité qui s'intéresse aux autres. C'est une sensibilité portée par des individus qui contribuent et qui ont contribué avec leurs projets et actions à la bonne connaissance, au dialogue constructif et à la justice.

Aujourd'hui, il semble que notre *image du monde* nous empêche de dépasser la limite de nos croyances et de nos présupposés schémas culturels qui portant sont dépassés. Pourtant nombre de choses que nous pensions et croyions ne nous sont plus d'au plus d'aucune utilité. D'autre part, aucune solution ne semble venir des institutions et des individus qui souffrent de la même myopie culturelle.

Les thèmes de changement du monde et de l'ouverture à la diversité du « tu » avancent avec de plus en plus d'urgence. Nous croyons que ces thèmes convergent et alimentent la nécessité d'entreprendre des projets d'**humanisation** avec les apprenants. Au prochain nous présentons le **courant pédagogique de l'humanisme Universaliste**.

---

## Chapitre II

# *La nonviolence Active dans un monde violent et l'humanisme Universaliste*



Photo: Monde Sans Guerres et Sans violence, projet éducatif pour la nonviolence Active - école secondaire, Grèce

---

## La nonviolence Active dans un monde violent

Ce texte de *Dario Ergas* a été tiré de la **Marche Mondiale pour la Paix et la Nonviolence**—Santiago Chili 2010

Nous sommes confrontés à la croyance que la nonviolence Active n'est pas possible au sein d'un monde violent. Pourtant au début de l'évolution, la vie s'est manifestée dans les mers, dans l'eau et aucun être vivant ne pouvait respirer hors des mers. Si un poisson avait pu dire : sortons à l'air, il y a un monde nouveau là-bas, tous lui auraient dit qu'il était fou et irresponsable et qu'il mettait en péril la vie de tous.

Aujourd'hui, nous vivons dans une mer de violence, on ne croit pas qu'il soit possible d'en sortir et ceux qui cherchent «une nouvelle atmosphère» pour que respire l'être humain sont regardés avec suspicion.

Quand nous parlons de nonviolence, nous ne parlons pas de quelque chose de facile qui s'obtient par la bonne volonté ou par un décret de loi. Nous parlons d'évolution, d'un saut de l'humanité, de la recherche d'une nouvelle expérience et d'un nouvel être humain. Nous parlons de la création d'une atmosphère mondiale et sociale pour réaliser une société pleinement humaine.

La violence nous poursuit depuis nos ancêtres les hominidés et de la même façon qu'un jour nous nous sommes mis debout pour regarder le soleil et le ciel et qu'un autre jour nous avons appris à produire le feu pour illuminer la Terre, nous pouvons avancer vers ce jour où nous laisserons derrière nous ce comportement que nous traînons depuis la préhistoire. Je mets intentionnellement en avant ces étapes de l'évolution pour faire comprendre l'ampleur du changement auquel nous aspirons, ce projet véritablement humain. Cette image du futur se trouve quelque part en nous et de là projette sa lumière et donne direction et espoir à l'humanité.

---

Parce que cette image a été conservée et parce qu'il existe a un sens profond qui oriente la vie, toute action n'est pas identique à n'importe quelle autre. Les actions qui accompagnent cette image d'un futur non-violent et humain produisent en nous sens, force et joie et les actions qui n'aident pas la direction évolutive de l'être humain produisent en nous de la souffrance en augmentant notre propre violence.

L'action nonviolence, est beaucoup plus qu'une position politique, c'est un acte moral. L'acte moral se reconnaît parce qu'elle réveille en celui qui la réalise, inspiration, force et sens dans de la vie.

La nonviolence ne peut imposer à l'autre sa vérité, ni même l'utilisation de sa méthodologie. La nonviolence part de la décision personnelle de changer sa propre vie, de reconnaître la violence en soi et de dépasser son propre ressentiment, son propre désir de revanche et de domination. Cesser de traiter les autres comme ils me traitent, pour commencer à les traiter comme j'aimerais être traité. J'affirme en moi et proclame aux autres, ce monde auquel j'aspire et l'être humain que je souhaite. Je cherche ainsi à montrer par mon effort et mon action que ce monde chéri est chaque fois plus proche.



*Humanistas Enconectividad, 2012*

## L'humanisme Universaliste

L'éducation à la nonviolence Active s'inspire du mouvement humaniste et de la perspective de ***P'humanisme Universaliste***. Le mouvement humaniste, courant d'idées et d'actions lancé vers 1960 en Argentine, s'est développé un peu partout en Amérique Latine au siècle dernier. À l'époque, Silo écrivain et fondateur du mouvement humaniste, est sévèrement persécuté par la dictature militaire tandis que ses ouvrages sont censurés. Entre 1960 à 1985, des dictatures cruelles se répandent et se succèdent partout en Amérique Latine. Après 1990, les systèmes démocratiques seront graduellement réédifiés en Amérique du sud. Avant 1989, les humanistes sont incapables d'organiser des conférences et de proposer des programmes éducatifs. À cause des persécutions systématiques qu'elles subissent, plusieurs personnes doivent s'expatrier en Europe et en Amérique du Nord. En fait, c'est dans un contexte de violence et de persécutions que ***P'humanisme Universaliste*** est propagé à travers le monde. Cet humanisme s'inspire des **moments humanistes** de plusieurs cultures et de ***P'humaniste historique***. Au début du XX<sup>e</sup> siècle ***P'humanisme Universaliste*** prend un nouvel essor avance une attitude et une position commune ; 1. l'emplacement de l'être humain comme valeur et comme la préoccupation centrale, 2. affirmation de l'égalité de tous les êtres humains, 3. la reconnaissance la diversité personnelle et culturelle, 4. soutient la tendance au développement de la connaissance au-delà de ce qui est accepté comme vérité absolue, 5. affirmation de la liberté d'idée et de croyance, 6. et rejette la violence.

Pour les humanistes la crise actuelle n'est pas interprétée au sens tragique ou « millénariste ». Selon eux cette crise représente l'épuisement d'un moment de processus, comme la fin d'une condition qui annonce une transformation radicale bien que difficile et tortueuse. En effet, jamais dans son histoire, l'humanité ne fut placée simultanément devant la possible catastrophe globale et devant l'opportunité de projeter les bases afin d'avancer vers une civilisation universelle. Il semble que cette crise prend son origine dans cette difficile transition.

---

## La science, la justice et action valable

Aujourd'hui, grâce aux développements technologiques et aux moyens de communication, nous sommes unifiés d'un coin à l'autre de la planète. Nous avons marché sur la lune et observé des images de notre planète depuis l'espace. Nous avons vu que cette planète forme un tout, sans frontières et divisions. Nous voyons en temps réel les plus douloureux déséquilibres : la faim et l'opulence; les villes immenses et des aires abandonnées et désertes ; d'immenses villas à côté de centaines de milliers d'enfants réfugiés. Nous avons dépassés la douleur physique avec des avancées de la médecine. Mais alors que la souffrance humaine avance de jour en jour, de plus en plus de jeunes vivent la dépression, dans l'anxiété et l'isolement. Est-il possible de faire reculer toute cette souffrance avec l'éducation, avec la science et avec la justice ?

Alors que la douleur physique a reculé grâce aux progrès de la science et de la justice. La souffrance mentale reculera devant l'humanisation, devant le droit à la quête de sens, devant la joie, devant la réconciliation et devant l'expérience de l'unité intérieure. La souffrance mentale reculera devant l'action valable. Et qu'est-ce que l'action valable?

« Le fondement de l'action valable n'est donné ni par les idéologies, ni par les commandements religieux, ni par les croyances, ni par les règles sociales. Même si toutes ces choses sont très importantes, le fondement se trouve dans le **registre**' intérieur de l'action. Il y a une différence fondamentale entre la valorisation qui semble venir de l'extérieur, et celle de l'action produite par le registre que l'être humain a de ce qu'il fait. Et quel est le registre que procure l'action valable ? Le registre de l'action valable est l'expérience d'unité, qui s'accompagne en plus d'une sensation de croissance intérieure. » (Silo 2013 p.22)

**Registre:** il s'agit de l'expérience de la sensation en plus de la mémoire (v. glossaire)

## La particularité du penser, du sentir et de l'agir

Le penser cohérent prend ses sources dans l'**humaniste Universaliste**. Cette façon de penser constitue la base de l'éducation à la nonviolence Active. Penser, sentir et l'agir dans la même direction. Mais cette posture initiale ne prend comme point de départ un système d'idées, de croyances ou des considérations provenant des générations humaines antérieures. **L'humanisme Universaliste** se fonde sur la particularité de la vie humaine, de l'existence et la particularité du registre personnel du penser, du sentir et de l'agir.

En fait, la caractéristique d'ouverture de l'être humain définit en quelque sorte ce qui est particulier à la vie humaine. Ici, nous parlons, des intentions qui se manifestent à travers l'action corporelle. D'une part, le monde naturel, à la différence du monde humain apparaît sans intention. Par exemple, les insectes, même s'ils sont très diversifiés n'ont jamais construit de navires où de bicyclettes pour d'explorer la planète et installer des colonies un peu partout. Nous observons que ceux-ci se sont propagés grâce aux moyens de transport qu'ont développé les hommes au fil des âges. Même si les chiens et les chats sont de sympathiques animaux domestiques ils ne pourront jamais choisir de cuisiner un filet de saumon où un bifteck. En fait, ils ne pourront jamais organiser un dîner d'anniversaire au restaurant avec des amis et afficher des **selfie** sur les réseaux sociaux. Même si les baleines occupent les océans depuis plusieurs centaines de milliers d'années, elles n'ont jamais développé des technologies, qui placés devant leurs corps, agissent comme une prothèse externe et permet d'améliorer le fonctionnement et mouvement d'un sens, comme le font les lunettes— inventées par l'homme.

*« Si je m'observe non pas du point de vue physiologique mais du point de vue existentiel, je me trouve placé dans un monde donné que je n'ai ni construit ni choisi. Je me trouve devant des phénomènes qui, à commencer par mon propre corps sont inévitables. » (Silo, 1994, p. 64)*

---

« (...) ma conscience s'est configurée de façon intersubjective et utilise des codes de raisonnement, des modèles émotionnels, des schémas d'action que j'enregistre comme «les miens » mais que je reconnais aussi chez les autres. 1- j'ai un **registre** immédiat de mon corps; 2- j'ai aussi des **registres** des phénomènes extérieurs de mon corps; 3- je constate que certaines opérations sont disponibles pour mon intention immédiate. Du point de vue existentiel, je peux voir différents phénomènes qui se présentent à moi et j'observe que ce monde se présente non seulement comme un ensemble d'objets, mais comme une articulation de plusieurs êtres humains. Un monde qui comprend une multitude de signes produits et modifiés par les êtres humains. Je constate que c'est grâce à l'ouverture et à la liberté de choix entre différentes situations qui fait que je un être humain. Et grâce à cette possibilité de différer mes réponses et mes choix, cela me permet d'imaginer mon avenir. Mais je comprends que cette ouverture et liberté a permis à quelques-uns de s'emparer illégitimement du tout social. » (Silo, 1994, p.64)

Ainsi je perçois que certains ont nié la liberté et l'intentionnalité de d'autres. Ils les ont réduit à des instruments de leurs propres intentions comme le font les exploiters et les violents. C'est là que se trouve l'essence de la discrimination dont la méthodologie est la violence physique, économique, sexuelle, psychologique, raciale et religieuse. Par conséquent, ceux et celles qui ont réduit l'humanité des autres ont projeté de nouvelles douleurs et souffrances dans le monde en déshumanisant les autres. Aujourd'hui, il n'est pas surprenant que toute cette déshumanisation explose un peu partout à travers le monde, tandis que surgissent des mouvements politiques et sociaux qui pointent vers l'exclusion des faux coupables, ils proposent d'éliminer une certaine diversité d'idées, de croyances pour en finir, selon eux avec les tensions et les crises culturelles et religieuses. Mais ces luttes ne se déroulent pas entre **forces mécaniques** mais bien entre **intentions** et **paysages humains**.

Pour l'humanisme Universaliste se sont les intentions qui orientent les actions. D'autre part, l'action personnelle n'est pas un réflexe naturel. Mais l'action est construite à partir des intentions que partagent les individus. En ce sens ce nouvel humaniste, n'est pas intéressé à un humanisme répétitif, mais propose à un humanisme créatif qui prend en compte les paradoxes de l'époque et qui aspire à les résoudre. À partir de ce constat l'éducation à la nonviolence Active avance en proposant de nouveaux programmes d'activités scolaires.

## **Humaniser le moment actuel**

Pourquoi avancer avec des programmes éducatifs pour la nonviolence Active ? Parce que trop souvent, les programmes scolaires proposent le développement d'attitudes de la personnalité humaine qui oppose le personnel et social. Il est nécessaire d'étudier la possibilité de développer un système de relations basé la reconnaissance de la diversité humaine qui diffère du système de domination actuel et qui génère des facteurs de déséquilibre ; déséquilibre le milieu social, culturel et économique. Peut-être qu'il faut voir les choses différemment ? Aujourd'hui, le moment est peut-être venu pour l'être humain de réclamer le droit à la subjectivité, le droit à s'interroger sur le sens de la vie et le droit de pratiquer et de diffuser ses idées. Le moment est peut-être venu de réclamer le droit de diriger sa vie et de proposer de réfléchir au thème de la liberté face à l'oppression; de la manipulation de masse face à la démocratie réelle. Le moment est peut-être venu de réfléchir à la question du sens de la vie face à la résignation, la complicité et l'absurde.

Le moment est peut-être venu dans ce monde où règne la désorientation et la perte de sens de propager une nouvelle sensibilité basée sur la solidarité et le traitement réciproque. Une sensibilité qui n'opposera pas le personnel au social et le social au personne. Une sensibilité qui proposera le contact avec l'acte penser. L'éducation à la nonviolence Active s'intéresse à la progression de ce type de sensibilité.

---

## Qu'est-ce qui est humain ?

Au chapitre précédent nous avons traité de l'image et du **regard** de l'être humain à travers l'histoire. Dans cette partie, nous allons aborder d'un thème qui se rapproche à ce qui est particulier chez l'être humain. Selon l'**humanisme Universaliste** le caractère historico-social qui se reflète dans la mémoire personnelle de l'individu est humain. Mais pourquoi l'être humain aurait-il besoin de transformer son histoire, de transformer le monde et de se transformer lui-même ? Pour mieux comprendre comment se manifeste cette transformation, étudions le phénomène humain.

### À propos de l'humain <sup>1</sup>

La compréhension du phénomène humain en général est une chose et mon propre **registre** de l'humanité de l'autre en est une autre. Étudions le premier point, c'est-à-dire la compréhension du phénomène humain en général.

Si l'on dit que ce qui caractérise l'humain est la sociabilité, le langage ou la transmission d'expérience, on ne définit pas exactement l'humain car nous trouvons aussi toutes ces manifestations dans le monde animal, bien que développées de façon élémentaire. En effet, dans des organisations comme la ruche, le banc de poissons ou le troupeau, nous observons un mécanisme de reconnaissances mutuelles d'ordre chimiques avec, en conséquence attirances ou rejets. Il existe des organisations hôtes, parasites ou symbiotiques, où l'on reconnaît sous formes élémentaire, un mode d'organisation que nous retrouvons sous une forme plus évoluée chez certains groupes humains...

---

<sup>1</sup> Texte tiré: *Silo Parle*, p.87, 2014. Causerie avec un groupe d'étudiants, Tortuguitas, Buenos, Argentine, 1er mai 1983..

Nous trouvons également une sorte de « morale » animale ainsi que des sanctions sociales à l'encontre de ceux qui la transgressent, même si, d'un point de vue extérieur, on peut interpréter ces conduites par l'instinct de conservation de l'espèce ou par une imbrication de réflexes conditionnés ou inconditionnels. Les rudiments techniques ne sont pas non plus étrangers au monde animal, pas plus que ne le sont les sentiments d'affection, de haine, de peine et de solidarité entre membres d'un même groupe, entre groupes ou entre espèces.

Alors, qu'est-ce qui définit l'humain en tant que tel ? Ce qui le définit, c'est sa dimension historico-sociale qui se reflète dans sa mémoire personnelle. Tout animal est toujours le premier animal, mais chaque être humain est son milieu historique et social; de plus, il est réflexion sur le milieu et contribution à la transformation ou à l'inertie de ce milieu.

Pour l'animal, le milieu est le milieu naturel. Pour l'être humain, le milieu est le milieu historique et social, la transformation de ce milieu et, bien sûr, l'adaptation de ce qui est naturel aux nécessités immédiates et plus à long terme.

Donner une réponse différée face à un stimulus immédiat, donner un sens, une direction à son action quant à un futur calculé (ou imaginé) est une caractéristique nouvelle de l'être humain par rapport au système « d'idéation », de comportement et de vie des représentants du règne animal. L'amplification de l'horizon temporel de la conscience humaine permet à l'humain ces délais face aux stimuli et de les situer dans un espace mental complexe. Cela le rend capable d'effectuer des délibérations, de comparaisons et d'en tirer des conclusions hors du champ perceptif immédiat.

En d'autres termes, il n'existe pas de "nature" humaine en l'être humain, à moins que cette "nature" ne soit considérée comme une capacité différente de celle de l'animal, de se mouvoir dans des temps au-delà de l'horizon de perception.

---

Autrement dit: s'il y a quelque chose de "naturel" dans l'être humain ce n'est pas dans un sens minéral, végétal ou animal : ce qui est naturel en lui est précisément le changement, l'Histoire et la transformation. Cette idée de changement s'accorde mal avec l'idée de "nature" et c'est pourquoi nous préférons ne pas utiliser le mot "nature" tel qu'il a été utilisé jusqu'à présent et qui, de plus, a servi à justifier tant de déloyautés envers l'être humain. Par exemple, on a appelé «naturels» ou «aborigènes», les natifs d'un endroit parce qu'ils étaient différents des conquérants venus d'ailleurs. Pour présenter quelques différences morphologiques ou rudimentaires, des races ont été assimilées à des espèces de nature différente à l'intérieur de l'espèce humaine; et ainsi de suite. On a ainsi défini un ordre "naturel" et le changer devenait un péché à l'encontre de ce qui était établi de façon définitive. Des races différentes, des sexes différents, des positions sociales différentes étaient établis à l'intérieur d'un ordre supposé naturel et que l'on devait conserver de façon permanente.

C'est ainsi que l'idée de nature humaine a servi un ordre de production; mais celui-ci s'est fracturé à l'époque de la transformation industrielle. Aujourd'hui, il reste encore des vestiges de l'idéologie zoologique de la nature humaine. Dans la psychologie, par exemple, on parle toujours de certaines facultés naturelles comme la "volonté" et autres semblables. Les idées de droit naturel, d'État comme projection de la nature humaine, etc., n'ont rien apporté d'autre que leur quota d'inertie historique et de négation de la transformation.

Si la ***coprésence***<sup>1</sup> de la conscience humaine travaille grâce à son énorme faculté d'amplification temporelle et si son **intentionnalité** permet de projeter un sens, l'être humain se caractérise alors par le fait d'être et de faire du sens du monde.

---

<sup>1</sup> la *coprésence* est tout ce qui ne semble pas lié strictement à l'objet central dans l'attention, mais accompagne la présence de l'objet au moyen de relations associatives avec d'autres objets non présents, mais qui lui sont liés (consulté le glossaire pour compléter la définition).

---

Comme il est dit dans l'ouvrage *Humaniser la Terre*<sup>1</sup> :

« Toi qui donnes mille noms, toi qui donnes du sens, toi qui transformes le monde... Tes pères et les pères de tes pères se perpétuent en toi. Tu n'es pas un bolide qui tombe mais une brillante flèche qui vole vers les cieux. Tu es le sens du monde et, quand tu clarifies ton sens, tu illumines la terre. Je te dirai quel est le sens de ta vie ici: humaniser la terre. Qu'est-ce qu'humaniser la terre? C'est dépasser la douleur et la souffrance, c'est apprendre sans limite, c'est aimer la réalité que tu construis... »

Nous sommes donc très loin de l'idée de nature humaine. Nous sommes même à l'opposé. Je veux dire que si le naturel a asphyxié l'humain par un ordre imposé par l'idée de permanence, nous disons maintenant le contraire : le naturel doit être humanisé et cette humanisation du monde fait de l'homme un créateur de sens, de direction, de transformation. Si ce sens est libérateur des conditions de douleur et de souffrance supposées "naturelles", est donc véritablement humain ce qui va au-delà du naturel; sont véritablement humains ton projet, ton futur, ton enfant, ta brise, ton aurore, ta tempête, ta colère et ta caresse. C'est ta crainte et ton désir d'un futur et d'un nouvel être humain libre de la douleur et de la souffrance qui sont véritablement humains.

Étudions la seconde point: le **registre** que j'ai de l'humanité des autres.

Tant que je ne percevrai de l'autre que sa présence "naturelle", l'autre ne sera qu'une présence objectale, ou plus précisément animale. Tant que ma perception de l'horizon temporel de l'autre sera anesthésiée, l'autre n'aura de sens qu'en tant que « pour-moi ». La nature de l'autre sera un « pour-moi ». Mais en construisant l'autre dans un « pour-moi » je me constitue et je m'aliène dans mon propre « pour-soi ».

---

<sup>1</sup>: Silo *Humaniser la Terre*, Éditions Références, 1995, Paris.

---

Je veux dire : « je suis pour-moi » je ferme mon horizon de transformation. Celui qui chosifie se chosifie lui-même et ferme ainsi son horizon. Tant que je n'expérimenterai pas l'autre au-delà du « pour-moi », mon activité vitale n'humanisera pas le monde. Dans mon **registre** intérieur, l'autre devrait être une chaude sensation de futur ouvert qui ne se termine même pas dans le non-sens chosifiant de la mort.

Sentir l'humain dans l'autre, c'est sentir la vie de l'autre comme un bel arc-en-ciel multicolore, qui s'éloigne à mesure que je veux retenir, attraper, enlever son expression. Tu t'éloignes et je me sens réconforté, si j'ai contribué à briser tes chaînes, à surpasser ta douleur et ta souffrance. Et si tu viens avec moi, c'est parce que, dans un acte libre, tu te constitues en tant qu'être humain, et non seulement parce que tu es né « humain ». Je sens en toi la liberté et la possibilité de te constituer en être humain. Et mes actes trouvent en toi ma cible de liberté<sup>1</sup>. Alors, pas même ta mort n'arrêtera les actions que tu as mises en marche, car tu es par essence, temps et liberté.

Ainsi, j'aime chez l'être humain son humanisation croissante. Dans ces moments de crise et de chosification, dans ces moments de déshumanisation, j'aime sa possibilité de réhabilitation future.

Pour conclure ce chapitre, nous disons que l'éducation à la non-violence Active prend ses origines entre les paradoxes et les déséquilibres du moment actuel. Cette éducation propose l'humanisation des institutions, des organisations et des individus. C'est une éducation qui accorde une importance à l'observation du **regard** et à sa modification. Dans le prochain chapitre nous allons voir comment la pédagogie de l'intentionnalité soutient cette proposition.

---

<sup>1</sup> *Liberté* : au sens de liberté de choix; liberté de croyances, liberté des idées et de spiritualités, etc.

Silo a présenté, *À propos de l'humain*, lors d'une causerie devant un groupe d'étudiants à Torguitas à Buenos Aires, Argentine le 1er mai 1983.

## **Courant pédagogique de l'humanisme Universaliste**

En janvier 2013, des organisations de la société civile et plusieurs enseignants, éducateurs et parents participaient à une première rencontre sur l'humanisation de l'éducation en Argentine à Puntas de Vacas dans les montagnes de la cordillère des Andes. Pendant trois jours, les participants ont échangé et proposé un énoncé de principes encadrant le courant pédagogique de l'humanisme Universaliste. Le courant pédagogique de l'humanisme Universaliste (CPHU) s'inspire des travaux de Silo, de l'existentialisme, de la phénoménologie, de plusieurs recherches neuroscientifiques, des travaux de Vigotsky et de Paulo Freire.

Selon les tenants du CPHU tous paradigme éducatif a comme point de départ une vision du monde et de la conscience humaine. D'autre part, un paradigme éducatif a pour fonction sociale d'ériger des théories de l'apprentissage construits à partir d'une vision du monde et de la conscience. Ces théories donnent un sens à l'éducation, à l'acte d'éduquer et à l'acte d'apprendre. Ce sens est liée à la vision du monde défendu par ce paradigme. Mais aujourd'hui, le monde a changé tandis que le système d'éducation continue de se développer à partir d'une vision du monde qui n'existe plus. En fait, cette situation génère de plus en plus de problèmes pour les nouvelles générations éduquées à partir d'un **regard** qui n'existe plus dans les faits mais qui continue d'agir par la projection du **paysage de formation** des générations au pouvoir.

Aujourd'hui les thèmes de **regards**, de **paysages** et de l'activité de la conscience sont au centre de l'édification d'un nouveau paradigme. En effet, l'éducation à la non-violence Active s'inspire du **courant pédagogique de l'humanisme Universaliste** et prend ses origines entre les paradoxes et les déséquilibres du moment actuel. Cette éducation propose l'humanisation des institutions, des organisations et des individus ; accorde une importance à l'emplacement du **regard**, à l'activité de la conscience et à la cohérence entre le penser, le ressenti et le faire. Au prochain chapitre nous allons voir comment la pédagogie de l'intentionnalité soutient en théorie et pratique ce nouveau modèle éducatif.

---



(crédit photo: programme d'éducation humaniste et nonviolent, Fondation DaVinci Mendoza, Argentine)



---

## Chapitre III

# *Pédagogie de l'intentionnalité*

Comme nous l'avons vu, le sens d'apprendre et d'éduquer s'est perdu, par l'épuisement des structures de la pensée et par l'appauvrissement de l'activité de la conscience étant limitée par l'avancer de perspectives « naturalistes ». Nous distinguons l'éducation comme l'acte de former, de développer et de rendre les nouvelles générations capables de pratiquer une vision non naïve de la réalité, de sorte que leur **regard** ne prenne en compte le monde non comme une réalité supposée objective en elle-même mais comme l'objet de transformation sur lequel l'être humain applique son action. Selon nous l'éducation n'est pas seulement la transmission de l'information sur le monde, mais doit être l'exercice intellectuel d'une vision particulière, d'une pratique attentive de son propre **regard**. Il ne s'agit pas seulement de mémoriser des objets, mais d'apprendre le contact avec les registres du penser. Les chercheurs savent que l'équilibre entre le mental, les émotions et le corps jouent un rôle important dans la formation des apprenants.

Mais peu de chercheurs se sont attardés à la fois à l'exercice de la représentation, à celui de l'expression et de l'habileté d'harmonie des mouvements et du rythme. Nous croyons que les programmes de formation générale devront soutenir davantage le développement de ces habiletés. La pédagogie de l'intentionnalité propose des pratiques tirées à partir d'une théorie de la conscience. Des pratiques dans lesquelles l'**image**, le contact avec le registre du penser et avec le corps ont une importance particulière.

Dans ce chapitre nous expliquons brièvement la pédagogie de l'intentionnalité du point de vue des activités proposées par les programmes d'activités scolaires de l'éducation à la nonviolence Active.

---

---

## **L'activité du corps et l'acte de penser**

Devant un nouvel objet, non seulement les sens et les neurones de l'apprenant s'activent mais tout son corps. En fait, l'éducation devrait s'appuyer sur le côté stimulant de la compréhension et sur le développement de l'émotion. Vous avez sûrement déjà remarqué la posture corporelle d'un apprenant qui devant un objet qui l'intéresse mobilise le corps et devant cet autre objet maintient une posture corporelle nonchalante. La pédagogie de l'intentionnalité s'attarde à l'expérience de l'apprenant ; sa posture, sa respiration, ses réponses intellectuelles, émotives et motrices. De plus, cette pédagogie explore la fonction de l'image dans l'acte de penser et les déplacements du mécanisme de l'attention.

## **L'avant-garde évolutionnaire de l'être humain**

Un peu partout à travers le monde nous constatons ce mécontentement grandissant des nouvelles générations envers l'école. D'un côté, il y a un système national qui exige des résultats mesurables et, de l'autre des enseignants et des directions d'écoles qui doivent répondre à des pressions constantes tout en cherchant des réponses rapides traversées par des méthodologies hypothétiquement innovatrices. Tandis que les ressources sont de plus en plus réduites à cause de politiques gouvernementales tournées vers la diminution de coûts. Alors que, les responsables de programmes d'éducatifs proposent des activités misant sur le développement de compétences qui visent à former des individus adaptables au marché du travail, plusieurs éducateurs sont inquiets quant à l'avenir de l'éducation. En fait, plusieurs intervenants souhaitent un changement qui permettrait l'introduire des pratiques intégrales. C'est pourquoi nous insistons sur l'intégration de l'expression et des habiletés d'harmonie et de rythme et partageons l'avis des intervenants en ce qui concerne certaines méthodes de transmission qui proposent que l'apprenant demeure actif, intéressé et motivé dans ses apprentissages. En effet, les recherches démontrent que la présentation ordonnée des savoirs, la correction des erreurs, la répétition, l'appel à la mémoire, le développement d'automatismes, la connaissance et la maîtrise d'un grand nombre de faits par sont des éléments essentiels à la transmission.

Dans plusieurs cas, les concepteurs et les responsables de programmes pédagogiques abordent l'éducation comme si instruire et éduquer se rapportait à la même l'acte. Pourtant selon la définition courante ; l'instruction se rapporte à l'information qui contient à la fois une commande et une explication tandis que l'éducation se rapporte à *l'action de faire produire et de faire développer*. Selon Aguilar et Bize, l'éducation est la plus noble des activités humaines parce qu'elle est l'avant-garde de la direction évolutionnaire de l'être humain. Mario Aguilar et Bebeca Bize sont les auteurs de l'ouvrage *Pédagogie de l'intentionnalité, Éduquer pour une conscience active*. Bize est chercheuse et professeure à l'université de Santiago du Chili tandis que Aguilar est enseignant et porte-parole d'un syndicat de l'enseignement à Santiago du Chili. Pour Bize, l'un des principaux problèmes des systèmes éducatifs est cette préoccupation tournée vers des objets externes. Selon elle, les modèles pédagogiques excluent l'expérience du penser, du ressenti et du faire de l'apprenant le «registre». Couramment les approches pédagogiques suggèrent des pratiques de mémorisation et d'exécution de certaines tâches facilitant le processus d'enseignement et d'apprentissage. Mais peu de modèles proposent des pratiques qui visent le perfectionnement et l'équilibre de l'intellect, l'émotif et le moteur en s'attardant à l'activité de la conscience. Bize propose un modèle dont la préoccupation principale est **registre interne** au faire. Dans la pédagogie de l'intentionnalité il n'existe pas cette séparation « rigide » entre l'individu et l'action.

*Le registre est l'expérience de la sensation. Il est produit par les stimuli détectés grâce aux sens internes ou externes, et est accompagné d'un souvenir ou d'un élément imaginaire. Le registre, « signifie l'expérience vécue que l'on a d'un phénomène, c'est-à-dire la manière dont la conscience l'enregistre, «impression» du phénomène dans la conscience. (Silo, 1999, p. 33)*

Dans cette pédagogie les auteurs reprennent, en quelque sorte, l'approche descriptive et phénoménologique que propose Silo, fondateur du mouvement humaniste.

---

La pédagogie de l'intentionnalité se rapproche à la psychologie expérimentale de la conduite et de la conscience.

Tableau 1. Tableau *comparatif* : les orientations pédagogiques

Pédagogie traditionnelle	<i>Pédagogie de l'intentionnalité</i>
-basée sur la mémorisation et l'exécution de certaines tâches (aspects intellectuels et mémorisation)	-basée sur l'intégralité physiologique et l'équilibre ; intellect, (cognitif), émotionnel, motrice et végétatif ; la mémorisation et l'exécution de certaines
- basée sur une prétendue passivité de la conscience ;	-basée sur l'intentionnalité de la conscience ;
- comme fait économiquement structurant ;	- comme un fait social et culturel structurant ;
- exclusivement de l'extériorité ;	- ayant comme point de départ l'expérience ( <b>registre</b> ) et l'extériorité de l'apprenant ;
- ayant comme but l'instruction ;	- ayant comme but le développement des potentialités ;
- qui cherche l'uniformisation d'une vision du réel ;	- qui s'ouvre à une vision plurielle de la réalité ;
- qui accorde une certaine appréciation à la violence et à certains moments violents ;	- ayant un engagement explicite pour une culture nonviolente et solidaire à tous les instants ;
- qui accorde une importance à la continuité sociale.	- qui accorde une importance à la transformation sociale.

Selon Aguilar et Bize, la forme transférentielle de l'expression de l'être humain se retrouve dans l'action. Les auteurs expliquent: « *il est claire que dans les idées de l'existentialiste nous trouvons une direction qui est proche de la vision d'une éducation qui permet d'examiner les profondeurs et les complexités de l'être humain sans pour autant le soumettre à des caractéristiques mécaniques et réductionnistes* ». (Aguilar et Bize, p. 25, 2011)

Ainsi à partir des thèmes transférentiels ils expliquent comment l'apprenant, en relation avec les données de la perception et de la mémoire élabore de nouveaux contenus qui partent de lui-même et vont dans le monde. La pédagogie de l'intentionnalité propose des méthodes apprentissages pratiques « dites » mécaniques (répétition, reconnaissance rapide, automatisme et mémorisation) et des pratiques intentionnelles (pratiques observations attentives et la réversibilité de la conscience). Les méthodes pratiques intentionnelles expliquent comment les images mobilisent l'activité des sens. En effet, la différence est grande entre l'apprenant qui part de son monde intérieur et exprime quelque chose en relation avec les stimuli qu'il a reçu et reçoit de l'activité des sens et cette autre qui mobilise mécaniquement l'activité des sens et répond mécaniquement. Dans la pédagogie de l'intentionnalité le **regard** de l'apprenant occupe un emplacement qui diffère de d'autres pédagogies.

### **Les champs de l'attention et le mécanisme de la réversibilité de la conscience**

Nous disons que les opérations de l'attention permettent à la conscience d'observer à la fois les phénomènes internes et externes et ce mécanisme appelé la réversibilité. Par exemple, entendre un bruit sans participation de mon intention diffère du fait d'être à la recherche d'un bruit spécifique. La conscience peut intentionnellement diriger un sens ou un ensemble de sens. Par exemple la conduite automobile, l'écoute d'une musique, etc. Face à l'objet d'apprentissage l'attention de l'apprenant se déplace du champs de présence au **champs de la co-présence** à la recherche de données semblables. En somme, la pédagogie de l'intentionnalité propose des pratiques qui permettent à l'apprenant d'expérimenter l'emplacement des choses et des images dans l'espace mental.

## La phénoménologie de l'espace

Silvia Swinden (2006), psychologue, explique en termes anthropologiques que l'être humain a développé à travers son histoire un certain caractère ancestral, qui détermine l'emplacement des choses et des images dans son espace mental. Selon elle, par exemple, les « bonnes choses » seraient localisées vers le haut du corps, vers la tête, les idées, la raison, le soleil, les ciels, les vertus, etc., tandis que les mauvaises choses seraient distribuées vers le bas du corps, vers le sexe, vers les pieds, vers la terre. La chercheuse souligne que ce sont les sensations et les perceptions ressenties dans l'espace social qui vont conditionner l'espace de représentation d'un individu. Swinden a employé la théorie de **l'espace de représentation** dans ses recherches. Selon elle, nous sommes nés dans un espace à trois dimensions, notre tête se situe en haut et nos pieds en bas. Durant la période formative, c'est-à-dire en partie au cours de l'adolescence, le système nerveux de l'individu développe une anatomie et des fonctionnalités afin de s'adapter à un nouvel espace. Il est maintenant reconnu qu'un chat élevé dans un espace contenant essentiellement des lignes verticales ne pourra pas reconnaître, à l'âge adulte, un espace avec des lignes horizontales. Swinden souligne que le **paysage social** que nous percevons conditionne notre **espace de représentation** et qu'il nous accompagne tout au long de la vie adulte. Par ailleurs, l'être humain n'est pas un chat, et il peut, de ce fait, actualiser ses connaissances et ses représentations grâce à l'intentionnalité de la conscience. Selon ces explications, il pourrait être fort intéressant d'étudier l'espace de représentation des astronautes qui expérimentent des déplacements et des mouvements du corps dans un espace à gravité zéro, c'est-à-dire dans un espace où forcément « en bas » et « en haut » ne portent pas les mêmes significations en terme d'expérience sensorielle. Dans un monde en changement constant, il nous semble important de développer le registre de la sensation qui permet à l'apprenant de mieux saisir et appréhender l'objet. Mais qu'est-ce qu'une sensation et qu'est-ce qu'un registre ?

---

## La distinction entre registre et sensation

Nous disons que les sensations qui arrivent de la mémoire et de l'imagination sont appelées registres, c'est-à-dire que le registre nous donne la sensation de ce qui a été enregistré par la mémoire, ou imaginé par l'imagination. Sans les sensations, ni l'imagination ni même la mémoire ne pourraient exister. Il est nécessaire que la structure « conscience sensation » puisse sentir l'imagination et la mémoire, et se rapprocher de ce qui est agréable ou s'éloigner de ce qui est douloureux. Si les apprenants ressentent le travail de l'imagination, c'est parce qu'elle a atteint ce point qui leur permet de ressentir la mémoire. Par exemple, il existe plusieurs sensations qui accompagnent des actes ; la sensation de l'acte de penser, la sensation de se rappeler, la sensation d'apercevoir. La pédagogie de l'intentionnalité s'intéresse à la mémoire de la sensation. L'apprenant ne ressent pas l'acte de penser sous une même forme s'il est attentif à un objet externe. Tandis que le registre est l'expérience de la sensation et est produit par les stimuli détectés grâce aux sens internes et externe. Ce registre est accompagné d'un souvenir ou d'un élément imaginaire. Par exemple si je fais quelque chose, et que quelques heures plus tard je me rappelle l'action réalisée, j'évoque alors le souvenir de la sensation, c'est-à-dire le registre.

## Éduquer pour une conscience active

Dans leur ouvrage Aguilar et Bize expliquent comment les systèmes internes participent à structurer et formaliser les perceptions en images lorsque les apprenants intègrent des apprentissages. Les auteurs parlent de systèmes internes et d'une synthèse conceptuelle qui se réfère au mécanisme du psychisme. C'est le mécanisme du psychisme qui permet de lancer une réponse au monde de la sensation. La réponse est la manifestation de l'activité du centre vers le milieu extérieur et - ou le milieu intérieur. Cette pédagogie nous apprend que l'image activée par la perception mobilise les centres de réponses. Cette façon de voir les choses diffère de la psychologie traditionnelle qui explique que c'est la sensation ou la perception qui déclenche une réponse dans le monde.

---

Quand les auteurs parlent de centres de réponses, ils expliquent qu'il est possible de différencier les fonctions du psychisme. En somme, les centres remplissent des fonctions telles que : la fonction végétative (centre végétatif), la fonction motrice (centre moteur), la fonction émotive (centre émotif) et la fonction intellectuelle (centre intellectuel). Dans l'abstrait, chaque centre comporte des parties qui vont des activités volontaires aux activités involontaires - ces dernières étant les plus rapides. Ainsi quand, les parties involontaires se surchargent ils débordent du centre et déclenche leur activité dans le monde. Aguilar et Bize décrivent les centres comme les appareils qui contrôlent l'expression de la réponse dans le monde. Chaque centre possède une vitesse de réponse. Par exemple, les réponses du centre intellectuel sont plus lentes tandis que les réponses du centre végétatif sont plus rapides. Nous disons que c'est depuis *son faire* que l'apprenant obtient un registre, celui-ci ressent les sensations lors de l'enregistrement *du faire* qui mobilise des fonctions internes et externes ainsi que la mémoire. Cette mobilisation interne correspond à la surcharge d'un centre qui déclenche son activité dans le monde.

Les auteurs décrivent l'existence de deux circuits d'impulsions internes qui génèrent le registre interne *du faire* lors de ce processus. Un premier circuit correspond à la perception, à la représentation plus la sensation interne et l'autre circuit est la nouvelle saisie de la représentation et la sensation du faire. En fait, il y a cette prise de réalimentation de l'activité qui va constamment à la mémoire et à la conscience. Si l'apprenant ne pourrait pas réalimenter la représentation en réenregistrant à nouveau les nouvelles données de ses mouvements (incluant sensations et perceptions), il ne pourrait jamais les perfectionner et continuer d'apprendre. Par exemple, j'apprends à écrire sur mon clavier par répétition ; j'apprends en enregistrant des actes qu'elles soient non-réussis ou des actes d'erreurs ; c'est en réalisant des actes d'erreurs et des actes réussis que je peux perfectionner mes mouvements. Plus j'acquiers de fluidité et plus l'action d'écrire sur un clavier devient automatique. Plus je répète mes actions de réussites et plus je ressens le registre d'exactitude, et plus mes gestes deviennent automatiques.

Plus mes gestes deviennent automatiques, et plus je peux apprendre de nouveaux gestes et mouvements.

### **L'*image* et sa fonction**

Dans la pédagogie de l'intentionnalité, la conscience n'est ni le produit ni le reflet de l'action du milieu comme le suppose plusieurs théories pédagogiques. Mais la conscience en prenant les conditions que le milieu impose finit par construire un ensemble d'*images* capables de mobiliser l'action dans le monde et de le modifier. Nous disons que l'*image* est une représentation structurée et formalisée des sensations ou des perceptions qui proviennent ou sont venues des sens, ici nous parlons des **sens intérieurs** et des sens **extérieurs**. En fait, cette **représentation**, qui résulte précisément de la structuration effectuée par la conscience, ne peut être considérée comme une simple « copie » passive des sensations, comme le croyait la psychologie naïve. Conséquemment l'apprenant se modifie avec l'action. Puisque l'action apporte cette continue **réalimentation** et effectue cette mise en évidence d'une structure sujet-monde et non deux termes séparés interagissant occasionnellement comme le considère les approches dualistes. Autrement dit, la conscience modifie sa façon d'être ; par exemple être en expectative, être attentive, être terrifié, être indigné, etc. Ainsi en accord avec l'idée d'intentionnalité il est évident qu'il n'y a de conscience que de quelque chose et que ce « quelque chose » ne peut échapper à la spatialité du représenter.

D'autre part, pour chaque représentation il existe d'innombrables alternatives qui ne sont pas entièrement développées mais qui agissent en **coprésence**. En outre, nous disons que l'activité de l'apprenant n'est pas la simple intégration des connaissances, mais que l'activité et l'acte d'apprendre le transforme et transforme le monde intérieur et extérieur.

« Les distinctions que nous avons faites jusqu'ici entre espace «intérieur» et espace «extérieur», basées sur les registres de limite que posent les perceptions cénesthésico-tactiles, ne peuvent être effectuées lorsque nous parlons de cette globalité de la conscience

---

dans le monde ; le monde est le **paysage** de la conscience et le moi son **regard**. Cette façon d'être de la conscience dans le monde est fondamentalement, un mode d'action en perspective, dont la référence spatiale immédiate est le corps et pas seulement l'intracorps. Mais le corps, objet du monde **est** également objet du paysage et objet de transformation. Le corps finit par devenir prothèse de l'intentionnalité de la conscience. « Si les images permettent de reconnaître et d'agir, alors, selon la manière dont le paysage des individus et des peuples se structure et selon leurs nécessités, ou ce qu'ils croient être leurs nécessités, ces images tendront à transformer le monde. » (Silo 2013, p.165)



(photo: Santiago Chili, symbole de la nonviolence et logo Défi Nonviolent)

### ***Image et action***

Nous savons que dans les rêves et les rêveries, dans la production artistique et dans les mythes apparaissent ces images qui répondent aux tensions vitales et aux « biographies » d'individus ou de peuples. Ces images orientent la conduite individuelle et collective. Pensons par exemple au mythe de l'Eldorado à la formation de l'Amérique, au discours de Martin Luther King, « I had a dream », à la production de films de fiction qui proposent des aventures dans l'espace sidéral. Certaines images nous aspirent alors que d'autres nous épuisent parce qu'elles correspondent à une réponse qui ne concorde pas à notre situation. Nous comprenons que les images qui accompagnent les perceptions des sens mobilisent des activités suivant le stimulus qui leur parvient. C'est ***image***, activée par la perception, qui mobilise le corps et non la sensation ou la perception. L'***image*** oriente le système musculaire et celui-ci la suit. Ce n'est pas le stimulus qui fait bouger les muscles, mais l'image qui agit sur le système musculaire externe ou interne, en provoquant la mise en marche de nombreux phénomènes physiologiques. De ce point de vue, nous disons que la fonction de l'image est de transporter et de rendre de l'énergie au monde extérieur d'où proviennent les sensations. Ainsi une éducation qui vise exclusivement l'externalité la vide de toute signification.

En tout cas, nous croyons que la théorie de ***l'espace de représentation*** vient combler cette lacune de la psychologie traditionnelle qui réduit les possibilités de l'amplification psychologique parce qu'on a toujours considéré l'image comme un élément inerte. Cette théorie insiste à découvrir de nouvelles réalités internes afin d'amplifier horizon psychologique propre de l'individu. Dans la prochaine partie allons voir comment les apprenants peuvent exercer les parties centre intellectuel pour maîtriser la sélection et la brillance des images dans les actes qui accompagnent le « penser » et le faire.

### ***Images et mémoire***

Nous savons que l'image porte une charge. En fait, l'image n'est pas un élément inerte comme le prétend certains chercheurs.

---

Au cours de la formation du **paysage de formation** la biographie individuelle de l'individu s'associe à un paysage. C'est pourquoi le **paysage de formation** agit à travers l'individu en tant que conduite, comme façon d'être et se mouvoir entre les personnes et les choses, comme une sensibilité. À chaque jour, nous réalisons des activités en couvrant le monde de nos rêves, de nos compulsions et de nos aspirations. L'action ou l'inhibition face au monde est étroitement liée au thème de l'image, de telle façon que ses transformations sont des clés importantes dans les changements du comportement.

Par exemple, l'image du monde d'un individu est configurée par les **champs de présence** et de **coprésence**. Ainsi, quand bien même si, les statisticiens et les sociologues nous ont expliqué à maintes reprises que le taux de criminalité a baissé, les individus ressentent tout de même une « insécurité » face à l'imprévisibilité des événements qui se déroulent à travers le monde et dans leurs vies. En somme, nous observons que ce sont les représentations qui forment la perception. Ainsi, les images permettent de mouvoir le corps et mobiliser les centres de réponse afin d'éloigner ou rapprocher la structure psychophysique des stimuli, selon leur nature douloureuse ou plaisante. Par exemple, dans la peur c'est tout le corps qui se mobilise. Être dans la peur est un état de conscience, comme la conscience attentive, la conscience expectative, etc. Nous disons que les images permettent de mouvoir le corps dans une direction ou dans une autre, mais elles ne soit pas seulement visuelles ; les images sont aussi tactiles, auditives, gustatives, cénesthésiques et kinesthésiques. Les images correspondant à des sens externes différents, et étant donné qu'il existe aussi des sens internes, corrélativement se produisent des images dont la charge se dirige vers l'intérieur, et, ce faisant, réussissent à diminuer ou à augmenter les **tensions** de l'intra corps. La transformation des images et les transferts de leurs charges étant possibles, il faut en conclure que des changements de conduite peuvent alors se produire. L'étude des centres de réponses et le travail avec les images se retrouve au centre de la pédagogie de l'intentionnalité

## **Le perfectionnement des réponses**

La pédagogie de l'intentionnalité propose des pratiques de perfectionnement des centres tirées de l'ouvrage *L'auto-libération* de Luis Amman. Né en Argentine et spécialisé en linguistique, le professeur Ammann a développé dans les années 1970 un système appelé l'auto-libération. Sous le régime militaire argentin Ammann met sur pied ses techniques. La gymnastique psychophysique qu'il propose vise à augmenter la maîtrise de soi dans la vie quotidienne. Cette gymnastique permet de rétablir l'équilibre entre le mental, le corps et les émotions. Le système d'auto-connaissance propose des pratiques telles que : la gymnastique psychophysique, les exercices de perfectionnement de l'attention, le travail autobiographique, les techniques de conversation des images et les pratiques de catharsis et de transferts pour améliorer le comportement.

Aujourd'hui, plusieurs programmes valorisent la santé, les saines habitudes de vie et la vigueur du mental. Mais souvent omettent d'intégrer des activités quotidiennes pour le maintien de l'équilibre entre les émotions, le corps et le mental. Nous savons qu'il n'y a rien de mieux que d'exercer le corps pour rétablir l'équilibre du mental. Mais à la différence du sport et de la gymnastique, les exercices psychophysiques permettent à celui qui les pratique de mieux comprendre les points qu'il doit travailler afin d'obtenir une meilleure maîtrise de son corps et des centres de réponses.

Au chapitre IX nous proposons une série d'exercices qui permet aux apprenants d'explorer les relations qui existent entre la respiration, les états d'âmes et les postures corporelles. Lorsque les apprenants auront mieux compris ces relations ils pourront modifier plus facilement leurs états âmes négatifs tout en adoptant par exemple une posture appropriée ou encore en modifiant la respiration. Mais, attention, il ne faut pas croire que ces modifications s'obtiennent instantanément, puisque tout survient avec un retard de quelques minutes.

---

En effet si mon état d'âme est négatif, il y aura de la confusion dans mes idées et j'aurai sûrement des difficultés à effectuer correctement mon travail. Éventuellement ma position corporelle deviendra incorrecte et ma respiration sera déficiente. Je peux décider de me mettre à marcher pour modifier ma posture. Mais, j'observe que l'état négatif se maintient dans son inertie pour un certain moment. Par ailleurs, si je maintiens une attitude corporelle appropriée, je vérifie qu'après quelques minutes mon état d'âme commence à changer dans un sens positif.

Dans les exercices, les élèves apprendront à reconnaître à corriger la posture et à exercer correctement le système respiratoire. Ils pourront comprendre que tout est lié et expérimenter comment les activités intellectuelles, émotives et motrices peuvent à se déployer de manière plus équilibrée. De façon générale, la physiologie explique comment les activités humaines sont régulées par les centres nerveux et glandulaires. Tandis l'éducation à la nonviolence Active s'attarde davantage à ce qui distingue les centres nerveux.

### **Les centres de réponses**

1– **Le centre intellectuel** : il régle l'élaboration des réponses pensées, la relation entre les différents stimuli.

2– **Le centre émotif** : il régle les sentiments et les émotions en tant que réponses à des phénomènes internes et externes.

3– **Le centre moteur** : il régle la mobilité de l'individu et les opérations corporelles.

4– **Le centre végétatif** : il régle l'activité interne du corps.

Les centres travaillent à partir de vitesses différentes, le plus lent étant le centre intellectuel tandis que le plus rapide est le centre végétatif. En règle général, un changement végétatif modifie le fonctionnement des autres centres et répondent à ce changement avec plus de lenteur - par exemple la maladie limite la rapidité des mouvements et mon activité intellectuelle.

Dans ses travaux Amman explique le travail de chaque centre. En fait, les centres ne travaillent pas isolément car ils existent en symbiose les uns en rapport aux autres. Ainsi le travail incorrect d'un centre entraînera le dysfonctionnement dans les autres. Ce dysfonctionnement varie selon le travail du centre : 1- en surcharge (c'est-à-dire qu'il déborde sur d'autres centres), 2- ayant une décharge excessive (aspirant l'énergie des centres les plus proches), où encore si 3- le centre bloque le passage d'énergie vers les autres centres. Et chaque centre possède des parties et des sous-parties.

Tableau 2. Centre intellectuel

<b>Partie</b>	<b>Aspect- (type de réponses)</b>
Intellectuelle	abstractions
Émotive	intuition
Motrice	attention motrice
Végétative	tendances organiques

Tableau 3. Centre émotif

<b>Partie</b>	<b>Aspect- (type de réponses)</b>
Intellectuelle	habitudes intellectuelles (intérêts et curiosités)
Émotive	habitudes émotives
Motrice	habitudes de mouvements
Végétative	habitudes végétatives

Les centres supérieurs peuvent agir sur les centres inférieurs uniquement grâce à leur partie motrice. Un centre (mais aussi une partie et une sous-partie) peut travailler de façon négative (en aspirant l'énergie d'un autre centre) ou de façon positive (en donnant de l'énergie à un autre) jusqu'à ce que finalement il se décharge. Par exemple, un changement de posture, mènera après un certain temps à un changement émotif et d'état âme. On constate qu'il existe une relation entre état d'âme, la posture corporelle et la respiration.

Par exemple, si on prête une attention intellectuelle à une émotion, celle-ci se ralentit ; le même phénomène se produit au niveau corporel. Nous avons vu comment les centres «inférieurs» gouvernent habituellement les centres supérieurs. Il est donc plus facile de modifier une émotion qu'une idée. D'autre part, il est assez fréquent que les émotions négatives bloquent le centre intellectuel tandis que des émotions positives le dynamise. En somme, nous comprenons l'intérêt et l'importance de promouvoir des émotions positives et d'encourager un climat de collaboration en classe. L'apprenant enregistre mieux les apprentissages s'il est entouré d'un climat agréable que s'il est entouré d'un climat de méfiance et concurrence

**Tableau 4. Centre moteur**

<b>Partie</b>	<b>Aspect- (type de réponses)</b>
Intellectuelle	images
Émotive	passions
Motrice	réflexes acquis
Végétative	réflexes non acquis

Si on admet des parties dans chacun des centres, de la même manière chacune d'elles comprennent des sous-parties. Mais nous donnerons qu'un seul exemple et expliquons les sous parties des parties du centre intellectuel.

**Tableau 5. Centre intellectuel - les sélecteurs**

<b>Partie</b>	<b>Sélecteurs- (type de réponses)</b>
Intellectuelle	sélection des données abstraites
Émotive	sélection des intérêts intellectuelles
Motrice	sélection des images

Disons que j'évoque l'image d'une certaine maison, mais c'est une autre maison qui apparaît, et puis l'image de la maison se confond avec un autre objet, nous disons que c'est la sous-partie sélecteur de la partie motrice du centre intellectuel qui doit être exercée.

En fait, l'éducation à la nonviolence Active propose des exercices pour le perfectionnement des parties et sous-parties, (voir chapitre IX.)

Tableau 6. Centre intellectuel - les adhésifs

Partie	Adhésif — (type de réponses)
Intellectuelle	maintien de l'acte de raisonner
Émotive	maintien de l'intérêt intellectuel
Motrice	maintien des images

Par exemple, si j'imagine la même maison et que sa **brillance** est correcte mais que celle-ci apparaît et disparaît nous disons que c'est le maintien et la **conservation** de l'image qui devront être corrigé. Dans ce cas c'est la sous-partie adhésive de la partie motrice du centre intellectuel qui doit être travaillée.

Tableau 2. Centre intellectuel - élévateurs d'énergie

Partie	Élévateur d'énergie
Intellectuelle	énergie dans l'acte de penser
Émotive	énergie dans les intérêts intellectuels
Motrice	brillance des images

Si j'imagine encore la maison mais que l'image est faible et n'a pas de brillance, nous disons que c'est que la sous-partie de l'**élévation** de la partie motrice du centre l'intellectuel qui n'a pas été assez exercée.

### Le perfectionnement des parties et sous-parties des centres

Les difficultés que l'apprenant expérimente dans le fonctionnement d'une partie, d'une sous-partie et d'un centre est simplement dû au manque de pratique. Les activités du programme d'éducation intégrale à la nonviolence Active permettent à l'apprenant de perfectionner de manière soutenue le fonctionnement des sous-parties, des parties et des centre de réponses. En effet, les séries d'activités pratiques permettront à l'apprenant d'améliorer sa performance intellectuelle, sa flexibilité émotionnelle, corriger la posture et la respiration.



Atelier les personnages de la nonviolence Active —Salon du livre de Gatineau

Finalement nous disons que chaque centre possède des cycles de fonctionnement de charge et de décharge qui représente le biorythme particulier d'un individu. De manière générale, il y a des heures plus appropriées que d'autres pour faire de l'exercice, pour étudier et pour dormir, pour se nourrir, etc.

Nous savons que nous enregistrons mieux les expériences de la vie quotidienne lorsque le stimulus est plaisant et quand l'environnement est aimable et solidaire. Plus c'est plaisant et plus les apprenants pourront apprendre tout en ayant une attention distendue. En fait, plus les apprenants sont formés à partir d'un *registre* de relâchement, et plus le mécanisme de la **réversibilité de la conscience** devient fluide.

En fait, nous savons qu'il est difficile pour un apprenant de fixer son attention alors qu'il expérimente une situation dans laquelle l'activité du penser est reliée à des tensions corporelles à caractère musculaire. Voilà pourquoi les pratiques de relaxations du corps et les pratiques de relaxation mental devront être réalisées régulièrement.

Comme expliqué précédemment ces travaux Amman explique l'existence d'une impulsion perceptive qui se dédouble et qui se dirige à la fois vers la conscience et la mémoire. Il explique comment la conscience analyse et compare l'impulsion avec les données antérieures. Ainsi lorsqu'il n'y a pas de données antérieures, la donnée première qui surgira mettra en marche des mécanismes de corrélation avec des données antérieures qui s'en rapprochent. Mais lorsque des images correspondantes elles déclenchent des réponses et agissent sur les centres et les mobilisent. En fait, ce processus de formalisation des images suppose l'activation de parties et de sous-parties des centres de réponses.

Il est certain, que l'on apprend parce qu'on reçoit des données, mais celles-ci ne demeurent pas seulement dans la mémoire puisqu'elles correspondent toujours à une image qui impulse à son tour une nouvelle activité (comparaison, réfutation, hypothèses, association, différenciation, synthèse, etc.).

Finalement, nous remarquons que dans l'histoire, la pédagogie a souffert d'un grand préjugé selon lequel on apprend les choses simplement par le fait de les penser et de les mémoriser. C'est peut-être pour ces raisons les chercheurs ne se sont jamais penchés sur le dédoublement de l'impulsion perceptive.

Pour conclure, ce chapitre, nous disons que le perfectionnement des des parties et des sous-parties des centres de réponses favorise le travail de l'attention, l'équilibre entre la motricité et les émotions et l'activité intellectuelle. Les éducateurs et les enseignants pourront intégrer des pratiques de perfectionnement comme projet de classe. Au prochain chapitre, nous allons aborder les bases éthiques de l'éducation à la nonviolence Active.

---

Note:

Le **registre** signifie l'expérience vécue de l'apprenant. Le **registre** est une structure accompagnée d'un souvenir ou d'un élément imaginaire. Le **registre** est activé par des impulsions qui proviennent des sens internes et externes de la **structure psychophysique**.

---

## Chapitre IV

### *Solidarité, bonne connaissance et style de vie*



(photo crédit: Patricia Villivà)  
Festival de la Nonviolenza Mar Del Plata Argentina 2015

---

## Les bases éthiques de l'éducation à la non-violence

Dans ce chapitre, nous allons traiter des bases éthiques de l'éducation à la non-violence Active. Au-delà de toute proposition théorique, l'éducation à la nonviolence Active propose l'avancement d'une culture non-violente en soutenant un emplacement tactique individuel devant la déshumanisation croissante. Nous proposons un emplacement où l'être humain occupe la préoccupation centrale, où la diversité personnelle et culturelle est affirmée, où la liberté des idées qui va au-delà des absolus, et où l'on s'engage dans une lutte contre la discrimination et la violence à tout moment. Quand nous parlons de violence nous disons que celle-ci agit en niant l'intention et la liberté humaine.

### Les bases éthiques de l'éducation à la nonviolence Active :

1-Apprendre à résister à la violence qu'il y a soi et en dehors de soi.<sup>1</sup>

2-Apprendre à traiter les autres comme nous voulons que les autres nous traitent.

3-Apprendre à soutenir la bonne connaissance qui mène à la justice, à la réconciliation, au dialogue et à la non confrontation.

Les professeurs Juan Jose Pescio et Patricia Nagy de l'Université Technologique Nationale (UTN) de l'Argentine et auteurs du livre *Vers une culture Solidaire et Non-violente*. Nous expliquent comment le fonctionnement « mental possessif » s'est développé dans les sociétés occidentales. Ce fonctionnement serait à l'origine de l'individualisme compétitif qui c'est installé dans le monde comme la règle universelle dans les organisations humaines. Comme nous l'avons vu, l'individualisme, est aujourd'hui la normalité et que pratiquement plus personne ne questionne. Selon Pesci et Nagy, il s'agit d'une attitude qui est renforcée par les normes légales qui justifient le bénéfice personnel d'utiliser l'autre comme *une chose*. Par conséquent, lorsque les nouvelles générations s'incorporent à le monde on leur fait croire que cette situation est « normale » et qu'ils doivent s'adapter en utilisant le monde et les autres à leur propre bénéfice. Tandis que l'éducation à la nonviolence Active propose l'avancement d'une attitude qui s'ouvre à la reconnaissance de l'autre et des diversités des réalités et des individus.

---

<sup>1</sup> Source: *Commentaires le Message de Silo*, p. 50,51,52, 2009

---

## S'occuper du positif

L'éducation à la nonviolenve Active avance avec tout ce qui construit la situation idéale et positive pour les individus.

Depuis cette perspective, la méthodologie de la nonviolenve Active consiste à s'occuper du positif, et à le faire croître en le diffusant et en le mettant en relation. Cette stratégie de changement est très différente de celle qui consiste à s'occuper de ce qui est négatif et chercher à constamment l'éliminer. Nous disons que cette façon de voir, cette conversion du **regard** est la clé de la méthodologie de la nonviolenve Active. Au lieu de voir la diversité comme un problème on la met en avant. On met en avant la convergence des idées pour faire avancer l'ensemble. Il semble qu'il est indispensable de valoriser les aspects positifs de soi-même et des autres et d'essayer de les développer.

Nous définissons le positif comme tout ce qui construit une communauté solidaire. Cette façon de voir les choses, cette méthodologie n'incite pas à la confrontation, mais plutôt propose de maintenir des intentions claires. En fait, plutôt que de confronter il est proposer, lorsque se présente un moment opportun d'avancer avec des résolutions. Nous ne disons pas que les problèmes de chacun vont se résoudre comme ça dans la conscience. Il s'agit de ne pas de s'opposer à une grande force mais d'être patient et d'attendre qu'elle s'affaiblisse pour, par la suite avancer avec des résolutions claires. Ainsi, prendre en compte le positif dans la construction de nos relations avec les autres consiste à mettre de l'avant ces choses qui marchent ensemble et qui rapprochent les apprenants. En fait, les professeurs Pescio et Nagy ont lancé le projet des Conseils Permanents de la Non-violence Active (CPNVA). Un CPNVA propose la convergence de l'engagement des citoyens, des institutions gouvernementales et des écoles dans la construction d'attitudes de nonviolenve Active et solidaire. En Argentine, au Pérou, Brésil, au Chili et en Colombie plusieurs écoles, universités et institutions gouvernementales participent à la formation des CPNVA.

À la base du fonctionnement d'un CPNVA se retrouve la Règle d'Or « *Traite les autres comme tu voudrais que les autres te traitent* ». Comme dans le CPNVA, le traitement de l'autre est au centre des activités d'un programme d'éducation à la nonviolence Active. D'autre part, l'acte de solidarité n'a rien de nouveau puisqu'il existe des principes similaires dans plusieurs religions universelles et courants de pensées.

Voici quelques exemples:

*Ne fait pas aux autres quoi que ce soit qui n'est pas bon pour soi-même. Ceci est la loi : tout le reste est commentaire. **Talmud, Shabbat***

*Nul d'entre vous n'est vraiment croyant que s'il souhaite pour son frère ce qu'il souhaite pour lui-même. **Prophète Muhammad***

*Ne fait pas à d'autres ce que tu ne voudrais pas qu'ils te fassent. **Matthieu 7v.12***

*Regarde le gain de ton voisin comme ton propre gain, et la perte de ton voisin comme ta propre perte. **Le Taoïsme***

*Béni est celui qui priorise ses frères avant lui-même **Baha'u'llah, tablette, baha'u'llah***

*Ce que tu ne souhaites pas pour toi, ne l'étends pas aux autres. **Confucius***

*Ne crée pas de conflits avec les autres puisque Dieu est en nous tous. **Guru Granth Sahib***

*Si tu traites les autres comme tu veux que les autres te traitent, tu te libères. <sup>1</sup> **Silo***

---

<sup>1</sup>Dans ces ouvrages Silo propose douze principes de l'action valable, (voir en annexe)

---

Mais, dans nos sociétés ont mise sur la consommation tandis que la solidarité est souvent perçue comme un comportement atypique. En fait, les programmes de télévision et les vidéos proposent davantage de modèles d'individus ayant des rôles qui déshumanisent les autres. Peu de produits culturels proposent des modèles solidaires et nonviolents. D'autre part, lorsque nous abordons le thème du traitement de l'autre certaines personnes seront appelées à nous demander ; mais qu'est-ce qui est bon et qu'est-ce qui est mal dans le traitement de l'autre ?

## **Une cohérence destructive**

Nous savons qu'il existe des formes de cohérence destructive chez les racistes, sexistes, extrémistes, manipulateurs, exploitateurs et les fanatiques. Leur incohérence se trouve dans leur relation qu'ils développent avec les autres. Ils traitent les autres de façon très différente de celle qu'ils demandent pour eux-mêmes. Cette façon de faire est aussi présente dans les cultures. Par exemple, à travers l'histoire certaines cultures ont utilisé la discrimination, l'exploitation, l'escroquerie, la manipulation et la corruption pour s'imposer et imposer une vision des choses. Pensons par exemple au temps de l'esclavagiste ou du colonialisme. Nous savons que si nous pourrions penser, sentir et agir dans la même direction et que si ce que nous faisons sans produire de contradiction entre le sentiment, l'agir et le penser nous aurions une vie cohérente. Mais nous devrions aussi demander la même cohérence chez les autres autour de nous.

Aujourd'hui, il nous semble important que les nouvelles générations aient de plus en plus d'opportunités pour développer de nouveaux rôles qui faciliteront une adaptation croissante à ce nouveau moment. Ce sont des rôles qui ont à la base une attitude tourner vers le dialogue, la solidarité et l'autonomie. La configuration de tel rôle est importante. En fait, ce sont les rôles qui permettent à l'apprenant d'économiser de l'énergie et augmenter sa adaptation avec le milieu. Conséquemment, nous savons que les rôles qui misent sur la confrontation et l'opposition drainent l'énergie psychique de l'apprenant et ne résout pas forcément des situations problématiques.

En règle générale, c'est au cours de l'adolescence que les apprenants explorent de nouveaux rôles. Les rôles sont adaptés aux circonstances et au milieu (puisque'ils s'agit de systèmes de comportements codifiés). Ainsi l'étude des rôles dans le contexte des situations de la vie quotidienne est considérable pour l'**adaptation** ou l'**inadaptation** au milieu.

## La solidarité

Le principe : « *Traite les autres comme tu voudrais être traité* » apparaît aujourd'hui complètement ignoré tant la compétition et l'individualisme sont promus dans le développement des rôles.

Alors pourquoi proposer la solidarité comme thème central de l'éducation à la nonviolence Active ? Parce que nous savons que le développement et l'innovation sociale sont freinés par la méfiance qui contamine le **regard** et les relations. Mais est-il possible de développer des communautés solidaires et nonviolentes dans un monde violent ? D'une part, c'est possible en autant que l'on procède de manière organisée et que nous puissions nous engager à dépasser les facteurs qui génèrent de la violence. En fait, les institutions et les organisations devront incorporer à la base de leur fonctionnement la Règle d'Or.

Mais, le plus important demeure l'édification d'une nouvelle éducation qui sera est mesure de proposer l'avancement d'une conscience globale pour la nonviolence et des programmes qui miseront sur : 1– la réflexion et l'étude personnelle ; 2– le travail en équipe ; 3– les projets locaux ; 4– les projets internationaux et des campagnes mondiales.

Ces programmes devront faire la promotion du dialogue, de la solidarité et de la bonne connaissance. Nous disons que la cohérence entre le penser, le senti et le faire ainsi que le traitement réciproque constituent la base de l'humanisation. Par exemple, sans la foi dans l'être humain et dans l'intelligence humaine ; la science, les vaccins et les médicaments n'auraient jamais existés. Pasteur a étudié les fermentations et les microbes et il a découvert le vaccin contre la rage. Il a pu développé ce vaccin parce qu'il souhaitait aider les malades.

---

## **La bonne connaissance au service de l'humanité**

Il nous semble évident que sans la solidarité et sans cette foi dans l'être humain la science aurait pas pu avancée. Mais, au fil du temps plusieurs savants ont troqué la connaissance en échange des gains personnels. Aujourd'hui, nous vivons dans un monde où certains sont prêts à vendre leurs connaissances à n'importe quel prix. En fait, ils ont tapissé la planète de machines de mort. D'autres ont utilisé leur génie pour inventer de nouvelles façons de manipuler, de mettre à silence et d'endormir la conscience des individus et de peuples entiers. Mais, il existe encore ces hommes et ces femmes qui utilisent la science et la connaissance pour soulager la faim, la maladie et les catastrophes qui vit l'humanité. Avec la science et la connaissance, ceux-ci soulagent la douleur et la souffrance de l'humanité.

### ***La bonne connaissance et l'éducation à la nonviolence Active***

L'éducation à la nonviolence Active propose de réfléchir à l'avancée des connaissances du point de vue de la règle d'Or et de la cohérence entre le senti, le penser et le faire. *1- la bonne connaissance conduit à la justice ; 2- la bonne connaissance évite la confrontation 3- la bonne connaissance conduit au dialogue & à la réconciliation.*

En ce sens, une série de portraits de savants et de chercheurs ayant contribué à la bonne connaissance sera disponibles au cours de l'année 2016-201. Henri et Oscar publieront plusieurs portraits de chercheuses et chercheurs provenant des sciences naturelles, science médicale, science physique, astronomie, biologie, neurologie, etc.

### ***Un hommage a Galilée***

Le 7 janvier 1989. un hommage à Galilée a été réalisé sur la Piazza di Santa Croce, à Florence par le professeur Salvatore Puledda. Puledda débuta son hommage en reprenant un court extrait d'un des exposés de Galileo.

*« Moi, Galileo Galilei, lecteur de mathématiques à l'université de Florence, j'abjure publiquement ma doctrine disant que le soleil est au centre de l'univers et ne bouge pas, et que la terre n'est pas le centre du monde et bouge. Avec un cœur sincère et une foi non feinte, je maudis et déteste les susdites erreurs et hérésies ainsi que toute autre erreur, hérésie ou secte contraires à la Sainte Église. »*

Après avoir lu son passage Puledda poursuivi, « *Les puissants de la terre ont bien vite compris que la Nouvelle Science pouvait être utilisée pour nourrir leur avidité. Aussi ont-ils produit une progéniture de gnomes inventifs (comme les nomma Berthold Brecht). Nous demandons ici, devant l'édifice qui abrite le tombeau de Galilée, nous demandons à tous les scientifiques du monde que la science ne soit enfin utilisée qu'au bénéfice de l'humanité. Avec cette voix qui maintenant résonne sur cette place, nous lançons cet appel : que dans toutes les universités, dans tous les instituts de recherche, soit institué un serment, un vœu solennel (analogue à celui des médecins, créé par Hippocrate à l'aube de l'Occident) d'utiliser la science seulement et exclusivement pour vaincre la douleur et la souffrance, seulement et exclusivement pour humaniser la terre. »*

### **Allégeance à Galilée**

Ce serment a été réalisé afin de lutter résolument pour le progrès de la science au service des êtres humains et de l'humanisation. Aujourd'hui nous croyons qu'il est temps de renouveler ce type de serment et soutenir la bonne connaissance. En fait, le programme d'activités scolaires Défi Nonviolent propose un type serment d'allégeance similaire " *Je juge devant mes amis que jamais au cours de ma vie j'utiliserais les connaissances que j'ai reçu et que je vais recevoir pour opprimer d'autres êtres humains*". À l'automne 2016, une campagne d'activités mondiales sur la bonne connaissance sera organisée par le programme d'activités scolaires le Défi Nonviolent en collaboration avec l'organisation **Monde Sans Guerres et sans Violence**. Au prochain chapitre nous allons traiter de l'importance du dialogue dans le rapprochement des cultures et dans le travail d'humanisation.

---

# Chapitre V

## *Humanisation et dialogue*



(photo crédit: CPHUM)  
Centre Permanent pour la nonviolen Active  
Rio de Janeiro Brésil

---

## L'humanisation

Au 1er chapitre nous avons expliqué comment le moment actuel était caractérisé par la crise généralisée et la **déshumanisation**. Par ailleurs, nous savons que de nouvelles opportunités s'ouvrent à l'éducation. En effet, que peut-il avoir de plus important que de faire progresser la science et la connaissance ? Que peut-il avoir de plus important que la production et la distribution équitable des moyens de subsistance, que peut-il avoir de plus important que la médecine, que l'éducation et l'environnement ? Que peut-il avoir de plus important que la formation d'intellectuels capables d'avancer des solutions ? Nous croyons que ces tâches devront être entreprises avec enthousiasme et conviction afin de dépasser ce moment de déshumanisation.

« Ce qui est bon, c'est tout ce qui améliore la vie. Ce qui est mauvais, c'est tout ce qui s'y oppose. Ce qui est bon, c'est ce qui unit un peuple. Ce qui est mauvais, c'est ce qui le désunit. Ce qui est bon, c'est d'affirmer : « Il y a encore un futur ». Ce qui est mauvais, c'est de dire : « Il n'y a ni futur ni sens à la vie ». Ce qui est bon, c'est de donner aux peuples foi en eux-mêmes. Ce qui est mauvais, c'est le fanatisme qui s'oppose à la vie. » (Silo, 2013, p.83)

Humaniser le monde, c'est aussi humaniser ceux qui ont une influence et qui détiennent un pouvoir de décision sur la vie des autres. L'éducation à la nonviolence Active propose de front l'humanisation des individus des divers milieux sociaux, culturels et politiques. Cette éducation est basée sur la force morale de la reconnaissance de l'autre et prône la plus haute valeur : « *traite les autres comme tu veux qu'ils te traitent.* » Ceci est notre élan moral. Un élan qui peut inspirer les nouvelles générations. Conséquemment, ce principe doit être repris par les institutions et les associations qui souhaitent s'engager à l'humanisation de l'éducation. Nous pouvons commencer à nous humaniser si nous mettons en pratique la règle d'Or qui est opposée à l'insensibilité, à l'égoïsme et au cynisme.

---

## Humaniser l'éducation

En règle générale, l'éducation se déploie en cycles et processus et soutient le développement social et culturel. L'éducation est « une arme » puissante qui participe à la formation de la perspective et du **regard** des nouvelles générations. L'éducation permet à la culture de se projeter dans le futur. Ainsi, l'éducation ne peut simplement être dirigée par la perspective économique et technologique. Au-delà des considérations nationalisme et patriotisme, l'éducation répond aux aspirations d'une culture et doit être référencée vers le futur. Nous croyons que l'éducation doit favoriser l'émergence de différentes interprétations en ce qui concerne la connaissance. Trop souvent, certains groupes nient de divers « points de vue » puisque ceux-ci n'existent pas forcément dans leur expérience quotidienne.

Par exemple, les générations au pouvoir ont peu d'intérêt dans les points de vues et les projets des autres générations, à moins que ceux-ci servent leurs intérêts particuliers. Conséquemment, ces générations ne comprennent pas l'importance que mettre les nouvelles générations à transcender la caractéristique individualiste avec comme exemple, l'économie du partage, le « sharing ». En fait, pour les générations au pouvoir l'éducation et « l'économie de partage » doit avant tout servir l'économie des marchés. Mais, en proposant une éducation répétitive qui mise avec l'individualisme, les technocrates contribuent davantage à la crise et à la montée du néo-irrationalisme (intolérance et repli sur soi). Aujourd'hui, il nous semble urgent d'éduquer les nouvelles générations à la pratique d'une vision non naïve de la réalité de sorte que le **regard** ne prennent pas le monde comme une réalité supposé objective, mais comme l'objet de transformation sur lequel l'être humain applique son action. Nous proposons une éducation intégrale qui prend en compte le penser cohérent comme le contact avec les registres personnels du penser. Nous proposons des activités de collaboration, de solidarité et de réciprocité. Nous disons que certaines références culturelles ont été mise à l'écart par la surreprésentation de l'individualisme mais aujourd'hui doivent être mises à nouveau à l'avant.

## Une éducation au service de l'humanisation

Nous croyons que l'éducation doit être mis au service de l'humanisation. Une éducation qui s'occupera de cultiver les vertus et les qualités humaines. Une éducation qui favorisera le développement des potentialités de la personnalité humaine. En fait, cette éducation pour l'humanisation doit être centrée sur l'apprenant, sur ses registres du penser, et son faire lors des apprentissages.

Comment faire avancer une éducation pour l'humanisation ? Il est nécessaire d'entreprendre un dialogue avec les éducateurs, enseignants, apprenants et les chercheurs. Nous proposons un nouveau paradigme éducatif qui permettra de former une diversité d'individus ayant des personnalités fortes, énergiques, tendues vers l'action qui transformeront le monde, contrairement à une formation mécanique qui forme des individus incapables de concevoir le monde autrement que tel qu'ils le perçoivent. Il nous semble que l'avènement du numérique (*les biens numériques collectifs, la réalité augmentée et la réalité virtuelle*) soutient l'avancement d'un nouveau paradigme éducatif fondé sur les valeurs de collaboration et de l'intentionnalité de la conscience.

Nous proposons une éducation qui fera naître la confiance dans l'être humain et dans leur créativité. Une éducation qui pourra former des êtres humains confiants en eux-mêmes sans entretenir ce mépris envers d'autres parce qu'ils sont différents. Nous proposons de former des êtres humains qui pourront construire leur propre destin en convergeant avec le destin de d'autres et vers un destin collectif. Des êtres humains qui construiront des nouvelles organisations de la vie civile, qui inventeront de nouvelles pratiques, de nouvelles connaissances et de nouvelles façon de faire.

Nous savons que l'école est un lieu d'apprentissage et de modélisation de la vie. L'influence de l'école a des répercussions sur l'ensemble la vie des apprenants. Ce que l'élève apprend à l'école lui servira pour son développement personnel et dans ses relations avec les autres.

---

Les acteurs qui agissent en milieu scolaire et préscolaire (Centre de la Petite Enfance) sont tout à fait conscients de l'importance des relations sociales. Plusieurs utilisent des outils et des méthodes issues des différentes **approches éducatives**.



(École Kilchelly Irlande « Educate together » Défi Nonviolent )

## Le « goût » d'apprendre

La meilleure façon de donner l'envie d'apprendre est de proposer le jeu à ses élèves. Ces moments de complicité entre les élèves renforceront leur confiance et l'attitude ludique. Mais, pour plusieurs éducateurs, il est difficile de trouver un équilibre entre le plaisir d'apprendre et le jeu. Les activités de jeux se concentrent sur la passion, les intérêts et le quotidien des apprenants. En fait, il est plus facile pour l'apprenant de fixer son attention sur un objet alors qu'il expérimente une situation dans laquelle l'activité du penser est reliée à la distension corporelle à caractère musculaire. Ainsi le jeu peut être intégré comme activité qui favorisant la détente avant ou pendant les activités de mathématiques et scientifiques.

## L'auto-observation

En fait, une bonne disposition pour l'apprentissage consiste à maintenir une bonne mémoire et d'avoir de la permanence dans ce que l'on se propose de faire. En fait, pour gagner en permanence nous devons apprendre à observer le déplacement de l'attention sur les objets et observer la réversibilité de la conscience. Nous proposons aux éducateurs un exercice très simple en soutien au perfectionnement de l'observation de l'attention. C'est le jeu STOP. Ce jeu permet d'observer le corps, la posture, les émotions ainsi que les activités du penser. Fonctionnement et consignes : chaque fois que l'enseignant tape des mains les apprenants s'arrêtent et écoutent les consignes de l'enseignant : Qu'est-ce que je fais ? Qu'est-ce que je ressens ? Qu'est-ce que je pense ? Comment est ma posture ? Comment est ma respiration ? Par la suite, les élèves sont invités à écrire leurs observations dans leur *journal de bord*. Ce journal ne doit pas servir à évaluer l'élève, mais plutôt est la référence pour que l'élève puisse comparer pratiques et observations. Les enseignants incorporent le jeu à l'agenda de la classe. Nous suggérons aux éducateurs de proposer le jeu sur quelques jours. En fait, il est préférable de planifier ce jeu lorsque les élèves sont ne séances de perfectionnement.



Photo: programme d'autoformation, jeunes, Népal, La Communauté pour le développement humain, 2015.

---

## Mettre des « significations » dans le monde

L'éducation à la non-violence Active revendique publiquement quelque chose qui est très dévalorisé dans les sociétés individualistes *l'acte volontaire*. L'acte volontaire permet à celui-ci qui l'a produit de mettre dans le monde une signification qui provient de son intérieure. C'est un acte qui fait grandir et qui construit. C'est un acte qui développe la société et l'individu et permet à celui qui l'a produit de sortir du cercle vicieux de **compensation**, consommation, **compensation**. L'acte volontaire n'a rien à voir avec le système de relations de manipulations.

Ce n'est pas quelque chose de banal de revendiquer le droit à l'acte volontaire. Toute personne née, éduquée, et ayant été évoluée dans cette société de consommation a subi l'impact de l'individualisme « étouffant » de la consommation. *Je suis un consommateur et j'avale des choses, et j'en demande toujours plus*. La logique dans ce type de système est simple puisqu'il n'existe que deux circuits, le circuit d'entrée et le circuit de sortie. La plupart des gens se trouve dans le **registre** du recevoir et sont incapables de comprendre pourquoi certaines personnes peuvent faire des choses sans rien recevoir en échange. Pour quel motif quelqu'un agirait-il sans recevoir une rémunération en contrepartie ? Pourquoi des étudiants lanceraient-ils des activités pour la nonviolence Active sans demander de l'argent ? Pour quel motif des étudiants lanceraient-ils un vidéo web gratuit pour les citoyens ? La société propose des projets de bonheur et de réussite axés sur l'accumulation de biens. Mais ce style de vie exclusivement orienté vers l'extériorité et la réussite matérielle ne fonctionne plus. Quand ça va bien je *consomme*, quand ça va mal je *consomme* ! Ce style de vie ne propose rien pour un développement personnel et social et pour se sortir de la déshumanisation. Proposer un style de vie sur la transformation sociale et personnelle nous semble de plus en plus urgent pour l'humanisation. Finalement, nous disons qu'un nouveau paradigme éducatif devra intégrer des activités pour favoriseront l'acte volontaire. Les apprenants devront apprendre à mettre dans le monde des significations «intérieures» et d'accomplir cette fonction empiriquement «transférentielle» qui est essentielle au développement de l'humain et à l'humanisation du monde.

## Communication et dialogue

Le dialogue et la communication sont les outils à la base des relations humaines. Il y a 2,400 ans, Socrate proposa un nouveau style de communication, appelé le « dialogue » et révolutionna la morale. Il ne traitait pas de vérités métaphysiques mais de la valeur de l'existence et d'une nécessité à l'autocritique : *Nosce te ipsum* «Connais-toi toi-même ». Il introduit l'*elenchos*, soit le dialogue avec soi-même et l'autre. En fait, Socrate a eu l'audace d'invoquer cette puissance intérieure plutôt que de se référer aux devoirs dictés par la religion et par l'establishment. Pour Socrate, l'*elenchos*, permet de dissiper les illusions sur la réalité.

*(..)lorsque je parle de violence, ne crois pas que je me réfère uniquement à la guerre et aux armes avec lesquelles les hommes détruisent d'autres hommes: ceci est une forme de violence physique. Il existe d'autres formes de violence comme celles imposées par la morale des philistins ; tu veux imposer ta manière de vivre à l'autres, tu dois lui imposer ta vocation. Mais qui t'a dit que tu es un exemple à suivre? Qui t'a dit que tu peux imposer une façon de vivre parce qu'elle te plaît? (Silo, Sage de la Montagne, 2012, p.7)*

Cependant, l'*elenchos* « connais-toi toi-même » et cet l'art du dialogue est peu valorisé dans les programmes éducatifs. Pourtant le dialogue est ce type de communication entre plusieurs personnes où plusieurs groupes de personnes à la base de la résolution des différends. Ici, il est important de distinguer le dialogue de la discussion et du débat. Le dialogue se rapproche de l'échange et débute par le traitement réciproque. Celui qui pratique le dialogue s'engage dans une écoute active et la conversation constructive. Les apprenants partagent idées, hypothèses, synthèses et sentiments et progresse dans sa conversation avec l'autre. Il ne s'agit pas d'échanger pour présenter des raisons, imposer un point de vue ou encore transmettre un message. Plutôt, de comprendre comment le dialogue permet à l'apprenant d'entrer en communication avec l'autre. Le dialogue peut réunir des protagonistes. Il permet la convergence de la diversité de l'autre et la conversation est constructive.

---

---

## **Le manque de communication**

Nous sommes à l'époque du numérique ainsi partout nous trouvons des gadgets électroniques pour communiquer avec d'autres en réseaux. Par ailleurs, la communication de cœur à cœur est devenue de plus en plus difficile. En effet, nous remarquons que très souvent dans notre environnement immédiat, à l'école et entre les générations que la communication se bloque. Pourtant, nous savons par expérience que nous pouvons nous développer sur le plan humain dans la mesure qu'avance la confiance en nous et dans les autres et la communication.

## **Communication intentionnelle**

La communication demeure le seul outil que nous avons pour résoudre les désaccords. Nous savons qu'il existe une bonne et une mauvaise communication. Nous avons tous eu des expériences de bonne et de mauvaise communication. En fait, nous croyons qu'il existe une communication mécanique et une communication intentionnelle. Ce sont les **suppositions** qui modifient le déroulement d'une conversation et qui mènent à la communication mécanique. L'éducation à la non-violence est tournée vers la communication intentionnelle. Cette communication implique l'observation de son propre regard et du mécanisme de la réversibilité de la conscience lors des conversations. Au chapitre IX nous proposons des pratiques sur la communication intentionnelle.

## **Dialogue et rapprochement culturel**

Aujourd'hui le dialogue est l'avant-garde de tout progrès de l'humanisation du monde. Sans dialogue, les grandes cultures seront bientôt placées les unes faces aux autres. Nous savons que c'est le rapprochement entre différentes positions des cultures qui apparaissent en relation dialectique qui met en jeu le progrès humain. Dans ce monde où la violence est de plus en plus exaltée par le potentiel technologique et médiatique, l'aspect le plus préoccupant réside dans cette possible confrontation entre les cultures. L'éducation à la nonviolence Active propose d'étude des diverses positions qui touchent les questions identitaires et propose d'avancer avec les aspirations convergentes.

---

## Chapitre VI

### *Mondialisation, culture et identité*



Photo : Commission scolaire Des Draveurs de Gatineau, octobre 2013

Quelles valeurs, quelles actions, quels programmes peut-on soutenir pour produire des transformations de fonds et humaniser l'éducation ? Dans les écoles du Canada, les apprenants proviennent des quatre coins du monde. Ainsi le personnel enseignant doit composer avec des élèves qui sont issue de diverses cultures et croyances religieuses. Tandis que les villes et les municipalités ont adaptés leurs services pour soutenir l'intégration des nouveaux arrivants. Mais, la citoyenneté se vit à l'heure de la mondialisation, alors que les sociétés connaissent des changements technologiques rapides qui se heurtent aux habitudes de vie des citoyens. En règle générale, les changements sont les bienvenus. Par ailleurs, c'est plutôt le caractère inattendu des événements qui nous empêche de prévoir la direction que vont prendre les faits dans la société et dans notre vie.

---

---

## Mondialisation et culture

La mondialisation permet des interactions continues entre les cultures et les individus. Les individus voyagent un peu partout à travers le monde. Nos restaurants sont Italiens, français et vietnamiens. Nos amis sont originaires de l'Asie, de l'Europe de l'Est de l'Afrique etc. Mais, dans plusieurs endroits dans le monde les interactions entre les cultures, les groupes ethniques et religieux créent des chocs, des conflits voir des guerres. Plusieurs millions de personnes doivent fuir avec leurs familles et trouver un refuge dans d'un autre pays. Plusieurs valeurs contrastantes pénètrent chez nous et plusieurs se demandent mais qu'est-ce qui bon de tout ça ? Alors surgit plusieurs peurs et anxiétés :

1– Le processus de la mondialisation est perçu comme trop grand, trop rapide et hors du contrôle de la citoyenneté.

2– Pour le citoyen moyen, la mondialisation implique d'ouvrir leurs portes aux problèmes du monde qui quelques fois sont le résultat d'histoires complexes et difficiles à comprendre.

3– Nous vivons dans un moment de confusion et nous ne savons pas vraiment se qui va se dérouler dans un proche avenir. En somme, nous expérimentons une perte d'orientation.

Par conséquent, la mondialisation n'est pas uniquement quelque chose de négatif. Parce qu'avec la mondialisation nous avons avancé à ce point que toutes les cultures convergent pour la première fois vers un destin commun. En effet, la mondialisation a permis un niveau d'interaction entre les gens, les choses, les groupes et les manières de faire qui ne s'étaient jamais vu auparavant. Par exemple, on a vu des opportunités d'échanger des idées et des modèles culturels. En fait, il a été démontré que les différences entre les individus ne sont pas si grandes. Par exemple, si l'on compare les expériences et les aspirations que partagent aujourd'hui les nouvelles générations, celles-ci sont plus proches les unes par rapport aux autres, même si les jeunes vivent dans des contextes culturels et géographiques totalement différents.

Mais, le **paysage** social a violemment changé par rapport à ce qu'il était il y a encore quelques années et plusieurs générations plus anciennes résistent à ces changements. D'un côté, nous avons des groupes influents et des générations au pouvoir qui persistent à interpréter les nouvelles situations avec des outils d'analyse qui appartiennent à une sensibilité non concordante au moment actuel. Conséquemment, cette façon de faire les choses accroît les tensions sociales et les tensions générationnelles. En fait, la génération au pouvoir fut formée à une autre époque et plusieurs n'ont pas su s'adapter au rythme des événements et proposer de nouvelles façons de faire.

Entre temps, un peu partout à travers le monde se creuse un fossé entre ceux qui détiennent les pouvoirs économique, politique, technologique, artistique et les nouvelles générations qui appréhendent autrement les fonctions que doivent accomplir les institutions et les leaders. Pour les nouvelles générations le modèle économique et social qui est échangé dans les discussions quotidiennes n'est pas le thème fondamental de leur vie. Les jeunes espèrent que les institutions ne seront pas une charge supplémentaire qui va s'ajouter à un monde déjà compliqué. Les nouvelles générations attendent un nouveau modèle. Mais, elles ne sont pas prêtes à suivre des propositions qui ne coïncident pas avec leur sensibilité.

En fait, il est peut-être temps de questionner si, le **regard** dont a usé les leaders politiques et économiques pour appréhender les situations sociales, est toujours adéquat. En quelque sorte, les leaders devraient s'inspirer des nouvelles manières de faire des scientifiques. En effet, depuis quelques années plusieurs scientifiques ont cessé de croire qu'ils observaient la réalité *objective*. Aujourd'hui, les scientifiques se soucient davantage de leurs propres observations et du « comment » celles-ci interfèrent avec les phénomènes étudiés. Ils comprennent que le **regard** dirigé vers un champ d'étude s'orientait déjà vers une région déterminée à celui-ci. Ainsi, il se pourrait que les leaders prêtent attention à des questions sans importance lorsqu'ils traitent des questions de l'éducation et des programmes sociaux.

---

Mais le plus grave est lorsque certains justifient des positions politiques en affirmant qu'elles tiennent compte de l'être humain, de l'éducation et de santé, alors que c'est faux ; car ce n'est pas de lui dont il est question mais de d'autres facteurs—reléguant ainsi l'être humain à la position d'accessoire. Aujourd'hui, à méconnaître les besoins de l'être humain, certains sont surpris de constater le découragement de centaines de milliers de jeunes, les débordements violents ou la fuite en avant dans la névrose, le suicide et les drogues.

Par ailleurs, c'est dans ce contexte que l'éducation à la nonviolence Active prend toute sa signification. Cette éducation avance avec des questionnements de fond ; dans quelles conditions souhaitons-nous vivre ? Sommes-nous prêt à supporter un système de relations violent propulser par l'individualisme ? Comment allons-nous concilier la culture à la mondialisation sans y perde nos références sociales et culturelles ? Est-il possible que chaque culture apporte son expérience, son identité, sa couleur, sa musique et sa façon de s'approcher du divin ou de l'athéisme sans qu'une Nation, une culture ou une Religion impose ses façons en avançant un modèle unique ?

## **L'identité intentionnelle**

Les éducateurs qui propagent la nonviolence Active encouragent les idées et les réflexions culturelles tournées vers le futur. En fait, on croit normalement que l'identité se réfère au passé et qu'il s'agit du reflet d'une accumulation historique d'expériences vécues par une personne ou une communauté de personnes. Par exemple, comme si des couches d'expériences s'accumulaient et s'étaient déposées pour former l'identité. Mais, cette **croyance** est dérivée d'une autre qui nous dit que la conscience est passive. Souvent, on nous dit que la conscience est telle un miroir qui reflète le monde sans le modifier. En réalité, nous savons que les choses ne sont pas ainsi. Si nous nous regardons nous-mêmes nous verrons que dans les moments les plus importants de notre vie, nous avons fait des corrélations et des liaisons entre nos expériences passées, nos idées, nos aspirations et nos projets personnels lancés vers le futur.

Nous sommes ce qui nous est arrivé mais nous sommes aussi nos projets. Cette image de ce que nous voulons être a une influence permanente sur nos actions et sur le moment présent. Aujourd'hui nous vivons un moment de transition. Ainsi l'image « de transformation du monde » qui réside en chacun de nous porte une charge. La charge de cette image est plus forte que nos souvenirs puisque c'est notre futur personnel et collectif et de nos conditions de vie dont il est question. La charge de cette image est propulsée par l'énergie qui alimente le changement. Mais c'est l'image qui guide l'action. Par exemple, voyons quelques images que nous a légué l'histoire récente. Pensons à Martin Luther King et à son discours de 1968 sur les marches du Lincoln Memorial à Washington aux États Unies. « *I have a dream* » « *Je fais un rêve* ». « *J'ai encore un rêve. Mon rêve fait partie du rêve américain. Je rêve qu'un jour notre pays se décidera à appliquer véritablement ses principes, d'après lesquels nous tenons ces vérités pour évidentes que les hommes sont nés égaux. Je fais le rêve que, un jour, sur les collines rouges de Georgie, les fils des anciens esclaves et les fils des anciens propriétaires d'esclaves seront capables de s'asseoir ensemble à la table de la fraternité. Je fais le rêve qu'un jour viendra ou l'état du Mississipi, un état ravagé par la flamme de l'injustice et de l'oppression, se transformera en une oasis de liberté et de justice. Je fais le rêve que mes quatre enfants vivront un jour dans une nation ou ils ne seront pas jugés selon la couleur de leur peau, mais selon leur personnalité.*<sup>1</sup> » King a prononcé ce discours à un moment important de l'histoire américaine. À cette époque la société américaine était au prise avec le racisme institutionnalisé. Malgré tout, King a été capable dans son discours, de représenter en images le sentiment d'oppression vécu les afro-américains et, simultanément lancer des images de fraternité, de réconciliation et d'égalité. En fait, ce sont des images traceuses d'une direction identitaire. Ces images furent tellement fortes qu'elles ont inspirées plusieurs leaders comme le Président Obama. Imaginons un instant, si King aurait suggéré la confrontation, la division et la lutte armées ? Les États Unies auraient pas être cette grande culture telle que nous la connaissons aujourd'hui.

---

---

Lorsque nous reconnaissons la charge que possèdent les images traçuses, les questions identitaires prennent tout un autre sens ; Qui suis-je ? Qui sommes nous ? Qu'est-ce que nous avons fait ? Qu'est-ce qu'on nous a fait ? Quels sont nos projets, nos désirs et nos aspirations futurs ? Vers ou devrions-nous orienter nos actions ?

## **Identité culturelle intentionnelle**

L'identité culturelle n'est pas seulement l'accumulation des idées, des us, des coutumes, des musiques et de l'Arts qu'a transmis les générations antérieures. Le choix se joue à tout moment de l'histoire d'une culture. Par exemple, au cours de l'été 2016, nous avons vu le choix des Britanniques de se retirer de l'Union Européenne. Ils ont choisi le repli culturel. En fait, plusieurs observateurs préviennent que d'autres pays pourraient choisir de quitter l'Union Européenne si ces politiques et mesures ne respectent pas la souveraineté des diverses cultures de l'union ? Si nous allons vers l'Asie ; comment va se définir la culture indienne avec ses millénaires d'années d'histoire ? Qu'est-ce que cette culture va apporter au futur? Vedas ? Vedanta ? Le bouddhisme ? Gandhi ? La bombe atomique ? La Chine, le Taoïsme, Confucius ? Si nous allons vers l'Amérique ; qu'est-ce que la culture américaine va apporter au futur ? « I had a dream » de Martin Luther King l'exclusion des minorités et la confrontation avec les autres grandes cultures par le déploiement de son complexe militaire et ces bombes nucléaires ? Qu'est-ce que la culture du Québec va apporter au futur ? Son attitude tournée vers les moyens pacifiques et le dialogue ? Le Canada comment va-t-il répondre à la militarisation des conflits à travers le monde ? Ce n'est qu'en percevant l'autre comme différent que naissent les questions identitaires. La perception de la différence constitue le fait que nous sommes tous différents. À chaque moment de son histoire une culture doit regarder son passé et y prendre ce qui sera le plus utile pour son projet. L'identité culturelle est le projet qu'un peuple lance vers le futur, en y extrayant certains éléments particuliers de son passé.

L'identité culturelle se modifie continuellement et s'adapte afin de relever les défis que ce propose une culture dans le futur. Il y a toujours des choix, une sélection et une liberté. Nous ne pouvons pas laisser ce choix et cette responsabilité dans les mains des politiciens parce que leur intérêt est dans l'immédiat et dans le court terme.

Comme par exemple, qu'est-ce que les grandes cultures choisiront d'apporter vers le futur ? La confrontation, la provocation, l'exclusion de certains groupes religieux et de certains groupes ethniques ? Pourtant les guerres, la violence et la discrimination ont tellement caractérisés leurs passés ? Ou peut-être chercheront-elles à s'inspirer des **moments humanistes** de leur histoire et dans l'histoire de l'humanité ? Les moments où la violence, la persécution, l'exclusion ont été considérés comme les pires ennemis de l'humanité.

L'éducation à la nonviolence Active propose l'étude des moments humanistes dans les diverses cultures. Cette étude est réalisée en comparant certains moments humanistes au moment actuel. En fait, nous croyons qu'il est nécessaire d'observer la situation actuelle au-delà des débordements sociaux et des symptômes de désorientation. Il nous semble qu'à partir de certains indices nous soyons en mesure de comprendre des dynamiques culturelles plus amples qui se jouent actuellement. Entre autre, nous observons que plusieurs cultures sont forcées de se défendre face à une mondialisation qui déshumanise. Ainsi, plusieurs groupes se tournent vers des réponses irrationnelles et entraînent toute leur culture vers le repli culturel et la fermeture. Plusieurs de leurs propositions dénoncent les aspects distinctifs des comportements culturels. Finalement, en position défensive, ces mouvements culturels finissent par défendre des aspects négatifs du passé et de la culture. Ainsi à force de défendre une culture, il se forme une sorte de « fondamentalisme » ou tout ce qui externe est rejeté. Ainsi aujourd'hui, ce fondamentalisme culturel, se présente un peu partout, tant dans les petites cultures que les plus grandes. En effet, nous voyons ce phénomène chez les américains, français et britanniques et plusieurs proposent des images identitaires tournées vers le passé.

---

---

En fait, nous savons qu'une culture peut choisir un projet qui élimine ou neutralise des expériences négatives et renforcent les positives. Par exemple, est-ce utile pour les américains de maintenir la vente libre des armes à feu ? Est-ce que les Italiens veulent traîner au futur l'expérience tragique de la mafia ? Est-ce que les québécois veulent traîner dans ce nouveau millénaire la corruption et la collusion de sa classe politique avec milieu corporatif ? Va-t-on faire un choix conscient et transformer ce comportement social négatif ? Il y a toujours une liberté et c'est dans l'exercice de ce choix que se distingue l'identité mécanique. L'identité se crée mécaniquement quand rien n'est discuté ni réfléchi. Tandis que l'identité intentionnelle se forme et se construit grâce à des choix, des référendum. C'est le choix des aspects culturels que nous estimons être de la plus haute valeur pour notre futur individuel et collectif. Par exemple, nous savons que plusieurs cultures se retrouvent en contact les unes avec les autres par la force des événements. Malheureusement, les mass médias présentent les côtés négatifs de ces diverses cultures. En effet, souvent nous percevons que quelques aspects tels que la confrontation et la différenciation. Pourtant si nous observons depuis un autre moment historique nous voyons que dans ces cultures existent aussi des aspects très intéressants mais qu'ils sont peu visibles aujourd'hui. En fait, les aspects moins visibles d'une culture peuvent être porteurs de grands changements et d'innovation.

L'éducation à la nonviolence Active se penche sur l'étude des cultures et des moments humanistes. Nous savons que dans un futur rapproché, les nouvelles générations pourront saisir toute la richesse et complexité des cultures. Par ailleurs, l'ensemble des cultures est durement touché par les différentes formes que prend la violence. Dans un proche avenir les cultures devront faire des choix ; choisir de maintenir ou non ces facteurs qui génèrent de la violence et déshumanisent.

Au prochain chapitre nous allons aborder les facteurs interpersonnels, sociaux et globaux qui génèrent et maintiennent les différentes formes de la violence dans le monde, dans les cultures et dans les individus.



(Photos: Forum Éducation pour la Nonviolenve Active & jeunes, *Monde Sans Guerres et Sans Violence*, Équateur, 2015)

---

## Chapitre VII

### *Les facteurs qui génèrent de la violence et les réponses nonviolentes*



Image : Défi Nonviolent 2014— Sauvons la paix mondiale

---

## **La violence est-elle pédagogue?**

Nous savons que la violence n'est pas pédagogue. Par ailleurs, il est généralement convenu que tout comportement violent à l'école doit être puni. Mais, est-ce que les récidivistes devraient être punis avec une force accrue ? Est-ce que toute nouvelle récidive devrait s'accompagner d'une exclusion ou d'un renvoi ? Est-ce qu'éduquer les enfants dans la peur et la menace mènera à l'humanisation ? Plusieurs spécialistes ont démontré que vaincre la violence par la peur et la menace ne peut que l'accentuer. L'éducation à la nonviolence Active propose de dépasser l'état de peur par la mise sur pied d'actions créatrices et joyeuses.

## **Les rôles et l'intimidation**

L'intimidation est une « affaire » de pouvoir et de domination. Dans notre société on nous propose des modèles individualistes de performance. Les élèves non-performants et non conformistes sont souvent intimidés. L'apprenant qui possède une caractéristique particulière (gros, petit, etc.) est intimidé ou parce qu'il est homosexuel, transsexuel ; parce qu'il est issu d'une autre culture ou d'une religion ; parce qu'il est non-croyant ; parce qu'il expérimente des difficultés, etc. Pour mieux comprendre l'intimidation nous devons observer les rôles que développent les apprenants en contexte d'intimidation ; le rôle de l'intimidateur, de la victime et des témoins. L'éducation à la nonviolence propose des activités qui permettra le développement de rôles ayant à la base une attitude tournée vers la responsabilisation, la solidarité, l'empathie et la collaboration. Pour avancer vers une culture de la nonviolence Active les écoles doivent prioriser des activités qui soutiennent le déploiement de rôles d'humanisation. Des rôles misant sur l'ouverture de diverses intelligences et points de vue. En somme, les pédagogues devront développer des pratiques qui miseront sur le développement d'une capacité morale visant à neutraliser ces sentiments d'indifférences face à la souffrance de l'autre. L'élève doit devenir le protagoniste de sa propre vie. Par ailleurs pour réaliser ces changements, l'école doit s'ouvrir à d'autres façons « d'apprendre ».

---

## **Les différentes formes que prend la violence**

Quand nous parlons de violence, nous ne faisons pas seulement allusion à ces formes de violence plus évidentes comme la violence physique qui se manifeste dans la guerre, le terrorisme, la violence des gangs organisées et l'agression. Nous parlons de formes de violence plus ou moins subtiles, qui peuvent être catégorisées à bien des égards, comme la violence économique, raciale, sexuelle, psychologique et religieuse.

La violence économique est reconnue par l'exploitation, la pauvreté, la corruption, le travail des enfants et l'insécurité de l'emploi. La violence psychologique est reconnue par la manipulation et la perte de l'estime de soi. La violence raciale est reconnue par la discrimination, le racisme et xénophobie. La violence sexuelle est reconnue par l'inégalité entre les femmes et les hommes, le viol et l'homophobie. La violence religieuse est reconnue par l'intolérance et le fanatisme. La violence n'est pas seulement dans les rues ou dans de lointains pays. Plusieurs formes de violence ce sont installées un peu partout dans la société et dans les institutions. Nous l'a retrouvons dans nos relations familiales, dans nos relations amicales et nos relations professionnelles.

Face à cette contamination et domination de la violence, nous ne devrions pas nous étonner de la réponse violente donnée par certains qui ont été soumis à des pressions psychologiques inhumaines, à l'exploitation, à la discrimination et à l'intolérance. Si leur réponse nous étonne, c'est soit parce que nous tirons parti de cette injustice (auquel cas notre « surprise » est en plus un mensonge), ou soit parce que nous ne voyons que les effets sans observer les facteurs qui déterminent cette explosion de violence. Si nous souhaitons désamorcer la violence, nous devons commencer à identifier les facteurs qui maintiennent la violence. Une fois que nous avons identifié ces facteurs, nous devons prendre des engagements avec nous-mêmes et avec les autres pour transformer ces situations. Par la suite, nous devons proposer des résolutions nonviolentes afin d'avancer vers une situation dans laquelle les relations individuelles seront caractérisées par les attitudes de l'humanisation.

## Qu'est-ce que la violence?

La violence est définie comme l'acte qui réduit la liberté et l'intentionnalité de l'être humain. La violence ne se perçoit pas seulement dans son expression la plus grossière, comme la violence physique que nous reconnaissons dans l'agression corporelle. Puisque comme nous l'avons vu, il existe plusieurs formes de violence qui sont plus subtiles et destructrices:

### Les différentes formes de la violence

**La violence physique** : coup, agression, attaque, combat, guerre, etc.

**La violence psychologique**: manipulations, humiliations, insultes, perte de l'estime de soi, etc.

**La violence sexuelle** : différence de traitement entre les garçons et les filles, hommes et femmes et transgenres, l'homophobie, viol, etc.

**La violence économique** : chômage, pauvreté, exploitation, endettement, corruption, travail des enfants.

**La violence raciale** : traitement différent de ceux et celles issues de différentes cultures et groupes ethniques, etc.

**La violence religieuse** : traitement différent de ceux et celles ayant des croyances religieuses ou spirituelles différentes ou non croyants.

## Qu'est-ce que l'intimidation?

L'intimidation est typiquement un comportement répétitif, persistant et agressif envers une ou plusieurs personnes, ayant comme but (ou dont on devrait savoir qu'il a pour effet) de causer de la peur ; de la détresse ou un préjudice corporel ; ou encore de nuire à l'amour-propre, à l'estime de soi ou à la réputation. L'intimidation se produit dans un contexte de déséquilibre des pouvoirs réels ou perçus». (Ministère de L'Éducation de l'Ontario, 2011)

---

## Facteurs qui génèrent et maintiennent la violence

**L'éducation à la nonviolence étudie la violence et les facteurs qui génèrent et maintiennent de la violence:**

**Les facteurs personnels :** Tensions, le manque de confiance, les compulsions, les frustrations, les mémoires douloureuses, les contradictions, l'absence de sens dans la vie.

**Les facteurs relationnels qui proviennent de l'environnement:** l'individualisme, la compétitivité, le ressentiment, l'isolement, le manque de communication dans la famille, à l'école, au travail, ainsi que les fragmentations sociales, etc.

**Les facteurs sociaux et les acteurs du système global:** la déshumanisation des valeurs sociales ; la montée du néo irrationaliste ; les modèles de bonheur impossible à atteindre ; le culte de la personnalité ; les modèles d'inégalités sociales, culturelles, raciales et de genres acceptés et diffusés dans les médias et dans les cultures ; les groupes terroristes ; les grandes institutions économiques et militaires qui maintiennent les déséquilibres mondiaux en utilisant la guerre, le terreur et la pauvreté ; l'industrie de l'armement ; le maintien en alerte des armes nucléaires (et autres armes de destruction massive).



## L'étude approfondie des facteurs qui maintiennent violence et les réponses non-violentes:

**Les facteurs personnels:** nous étudions les expériences personnelles de violence et les **registres** qui les accompagnent. Nous apprenons à résoudre des problèmes et des paradoxes en étudiant les **principes de l'action valable**. Nous proposons des exercices pratiques pour perfectionner les centres, les parties et sous-parties. Nous apprenons à localiser la sensation de paix intérieure afin de rappeler ce registre dans les moments difficiles de la vie quotidienne. Nous analysons les postures corporelles en relation avec les états d'âmes et la respiration. Nous apprenons à reconnaître nos vertus personnelles et celles des autres. Nous étudions la biographie personnelle, le paysage humain actuel et le paysage de formation (les objets tangibles et intangibles).

**Les facteurs relationnels et l'environnement:** Nous réfléchissons aux thèmes de l'action valable, l'empathie, la compassion, la bonté en observant nos références internes en rapport à ces thèmes. Nous apprenons à maîtriser des tactiques et des actions pour promouvoir la non-discrimination, la communication directe et le dialogue. Nous développons des projets communautaires pour l'avancement d'une culture nonviolente et solidaire.

**Les facteurs et acteurs du système global:** nous travaillons en collaboration avec d'autres organisations pour l'humanisation des valeurs et des institutions. Nous proposons des campagnes d'activités mondiales.



(Photo crédit: *Humanista-Forum* sur l'action Non-violente)



(crédit photo: commission scolaires des Drapeurs de l'Outaouais, 2013, projets Arts et paix)

---

## Chapitre VIII

### *Programme d'activités scolaires*

---

---

## **La nonviolence Active et la communauté**

Avant d'aborder les programmes d'activités de l'éducation à la nonviolence Active, nous allons traiter du thème de la communauté. En règle générale, les activités scolaires d'un programme d'éducation à la nonviolence Active sont liées aux enjeux locaux et globaux. Plus un programme d'activités scolaires mettra de l'emphase sur le fait que la violence vécue individuellement est interconnectée à la violence globale et plus il gagnera en efficacité et popularité. Plus les élèves comprennent que la violence interpersonnel n'est pas simplement un problème personnel, mais qu'il s'agit du problème fondamental de la société et plus ils voudront s'engager à des projets de transformation.

En outre, nous savons que les nouvelles générations sont de plus en plus enclines à participer à des projets locaux qui possèdent une résonance globale. Les jeunes portent en eux cette sensibilité qui capte le monde comme une globalité ils comprennent que les difficultés des gens où qu'ils soient, finissent par en impliquer d'autres même s'ils se trouvent très loin les uns des autres. Ils saisissent que leur action n'est pas isolée des autres communautés, villes et villages. Comme par exemple, la sensibilité environnementale qui s'est développée de 1980 à 2010 a opéré de manière similaire. Ainsi grâce à des programme éducatifs les élèves ont saisi l'importance de l'environnement. Ils ont compris qu'il fallait protéger les animaux, les arbres et la planète. Ils se sont mis à faire des activités de protection de l'environnement et proposer l'utilisation des sources d'énergie renouvelable. Devenus des adultes, aujourd'hui il n'est pas surprenant de voir les anciens élèves proposer de nouvelles manières de faire, d'influencer les politiques et les lois par la mise de l'avant de mesures pour la protection de l'environnement et pour agir sur les changements climatiques. Plusieurs programmes d'activités scolaires ont soutenus cette sensibilité et des organisations associatifs. Éventuellement les habitudes de vie des populations se sont transformées en accord avec la protection de l'environnement. Aujourd'hui il est temps des proposer des programmes éducatifs et soutenir la nonviolence.

## Pourquoi des programmes pour l'éducation à la nonviolence ?

Nous croyons qu'il est nécessaire d'éduquer les nouvelles générations vers l'humanisation des sociétés et des individus et pour l'avancement d'une culture solidaire et nonviolente. Face au scepticisme, qui ne croit pas le changement possible, nous proposons de créer des espaces pour que jeunes puissent exprimer leurs idéaux. Des espaces qui proposeront des rôles solidaires ouverts à la liberté d'expression et d'idées. En somme, ce processus de changement doit débiter dans les écoles, dans les quartiers et les villes.

(Photo: *Monde Sans Guerres et sans violence*, Équateur)



---

## Défi Nonviolent

Lancé en 2011 par les membres du comité canadien de la *Marche Mondiale pour la Paix et la Nonviolence* et les volontaires du *Réseau International Humaniste* » en collaboration avec l'organisation internationale *Monde Sans guerres et sans violence*, le Défi Nonviolent s'est développé autour de la pratique sportive de la course à pied. Ainsi à chaque année, plusieurs écoles du Québec, du Canada, de l'Argentine, de l'Irlande, de la France et de l'Équateur participent au programme d'activités scolaires.

*En 2011*, 7,000 élèves courent et marchent pour la protection des écoles et des élèves qui vivent dans les zones des conflits. *En 2012*, 8,000 élèves courent pour la reconnaissance de la diversité culturelle et personnelle. *En 2013*, 8,000 élèves courent pour la reconnaissance des qualités personnelles et contre l'intimidation. En fait, il est commun de constater, que les relations entre les élèves sont basées sur «la critique». Par conséquent, nous savons que les critiques répétitives ouvrent la porte à l'intimidation, la frustration et la dépression. Il est nécessaire d'avancer avec des activités qui permettront aux apprenants d'exprimer leurs qualités et vertus. *En 2014*, 9,000 élèves courent pour la protection des enfants réfugiés fuyants avec leurs familles la guerre de la Syrie et de l'Irak. *En 2015*, 6,000 élèves courent et demande une solidarité mondiale pour les réfugiés de la guerre. Ils demandent aux pays membres de l'Assemblée Générale des Nations Unies d'appliquer la résolution 377 pour le Maintien de la paix et d'appliquer la règle d'Or.

Le Défi Nonviolent est un programme autofinancé par des volontaires et les membres du réseau international humaniste. Ce programme ne reçoit aucune subvention des gouvernements, des corporations, des écoles, des syndicats, des fondations ou commissions scolaires. En fait, c'est un travail volontaire et implique les membres du RIH, des éducateurs, des animateurs à la vie spirituelle et communautaire, des éducateurs, des enseignants, des élèves, des directions écoles et des parents.

## **Pourquoi la course à pied ?**

La pratique d'un sport est reconnue comme un moyen de promotion de la paix. Selon UNESCO, le sport est un outil de renforcement des liens sociaux. Le sport permet la promotion des idéaux de la paix, de la fraternité et de la solidarité. La course à pied est facile à planifier et à organiser pour les enseignants ou les animateurs d'une école. De plus, la pratique de la course à pied n'implique pas de dépenses importantes pour les parents et les familles.

La course « Défi Nonviolent » permet aux élèves de s'impliquer concrètement au développement d'une conscience pour la nonviolence Active globale.

### **Les objectifs du programme :**

Proposer des pratiques pour l'éducation à la nonviolence Active :

- 1- Encourager l'émergence des pratiques nonviolentes et la course à pied.
- 2- Soutenir le dialogue entre les élèves de différentes cultures par l'organisation de conférences web et avec l'échange de vidéo et photos.
- 3- Soutenir la bonne connaissance avec les cérémonies d'allégeances.

### **Les demandes de bien-être**

À chaque année le programme propose des réflexions et méditation de « bien-être » dirigées vers les élèves qui vivent dans les zones de conflits. Avant la marche ou la course les enseignants prennent quelques minutes avec les élèves et transmettre une demande pour les élèves et les familles qui vivent dans les conflits en Irak, en Syrie et au Soudan. Avec cette réflexion on propose de transmettre une demande de bien-être à ces élèves même s'ils sont loin. Ici, il s'agit sans équivoque de comprendre les difficultés que vivent ces personnes. De plus au cours de cette cérémonie les élèves demandent une amélioration de leur situation de manière à expérimenter un **registre** de soulagement. (voir en *Annexe Demande de bien-être*)

---

La demande de bien-être permet de préciser les souhaits des élèves. Cette demande est similaire aux souhaits que nous exprimons spontanément, tels que « Bonne journée! » « Que ton examen se passe bien! » « Que tout aille pour le mieux! » La demande de Bien-être est réalisée collectivement comme une activité de groupe ou une activité classe. Il est clair que la demande de bienfaits pour d'autres élèves qui vivent des difficultés est réalisée dans les meilleures conditions et réduit les stress et l'anxiété des élèves de la classe. On prétend créer au travers de la demande un courant de sympathie et de bien-être pour tous les élèves présents durant cette cérémonie.

### **Demandes de bien-être adapté au contexte de la classe**

Les enseignants peuvent aussi modifier la demande de bien-être, comme par exemple lors d'un événement tragique ; maladie ou décès d'un élève, d'un enseignant ou parent.



Photo crédit : Course Défi nonviolent, municipalité de Terrasse Vaudreuil

## Défi nonviolent 2012 : la diversité culturelle

Saviez-vous que notre alphabet est d'origine arabe ? Saviez-vous que les Grecs ont été les premiers à instaurer la démocratie ? Saviez-vous que l'Inde est le foyer de quatre grandes religions universelles: l'hindouisme, le bouddhisme, le jaïnisme et le sikhisme ? Au cours de l'année 2012, 18,890 kilomètres ont été symboliquement remis à la **Coalition Globale pour la protection de l'éducation contre les attaques**.



Photo : École en Équateur, 2012



Photo: École en Argentine, 2012

---

## Défi nonviolent 2013 « Je déclare que je suis non-violent, paix, force et joie »

En 2013, 20,880 kilomètres ont été parcouru par des élèves du Canada, du Québec, de la France, de l'Équateur, de l'Argentine et de l'Irlande. Les kilomètres ont été remis symboliquement à Malala You-safzai pour son implication dans l'éducation. Le thème des activités en était « je déclare que je suis nonviolent ». En fait, le thème de 2013 est devenu le logo du Défi Nonviolent.



École de la Commission scolaire des Draveurs de l'Outaouais

---

## Comment participer au Défi nonviolent ?

À chaque automne un responsable par école inscrit sur le site du Défi Nonviolent. La période d'inscription est généralement du 20 août au 15 septembre. Un fois le responsable inscrit, l'école reçoit une trousse d'information pour l'organisation d'une course ou d'une marche ainsi qu'un guide d'activités. Par exemple, à l'automne 2016, les élèves vont courir pour la bonne connaissance au service de l'humanité. La bonne connaissance conduit à la justice! La bonne connaissance évite la confrontation! La bonne connaissance conduit au dialogue et à la réconciliation! De plus, les enseignants pourront organiser des rencontres avec des savants et des groupes. *Photo crédit: élèves en Argentine, Défi Nonviolent 2011*



### Le fonctionnement du programme d'activités scolaires

À l'automne de 2016, les responsables du Défi Nonviolent vont produire quelques portraits de chercheurs ayant contribué à la bonne connaissance. Tous les responsables d'école recevront les portraits. Par la suite, les écoles organisent une course pour la paix et la nonviolence. Une fois les courses complétées, ils envoient leurs résultats et les kilomètres parcourus. Les responsables du Défi Nonviolent compilent les résultats de l'ensemble les écoles. De plus à partir de 2016, le programme propose l'organisation d'un « Serment l'allégeance pour la bonne connaissance » et des conférences et des échanges entre les écoles et des groupes de chercheurs.

---

## Programme éducatif jeunes 12-18

Le programme éducatif jeunes 12-18, a été mis sur pied par l'organisation Monde Sans Guerres et Sans Violence en 2015. Ce programme invite les villes et les municipalités à offrir des sessions d'éducation à la nonviolence pour les jeunes. Les moniteurs de l'association Monde Sans Guerres et Sans Violence se déplacent dans les quartiers et les villes pour offrir ces formations. Les jeunes reçoivent un certificat de formateur et doivent s'engager à former d'autres jeunes. Le programme offre quatre séances. Durant ces séances les jeunes sont sensibilisés aux différentes formes que prend la violence, les facteurs qui génèrent de la violence et apprennent les pratiques de base de la non-violence active. Grâce à cette formation, les jeunes peuvent se familiariser avec les stratégies et tactiques de la nonviolence Active à travers des activités de dialogue, de jeu, d'improvisation et de production de vidéo. Les moniteurs accompagnent le processus d'auto-formation d'un groupe de jeunes sur une période de quatre semaines. Ce programme est offert sans frais. Par ailleurs, les jeunes qui participent au programme seront invités à organiser des activités pour la promotion de la nonviolence et participer au Forum annuel des moniteurs de l'éducation à la nonviolence.



Photo crédit: Marche Mondiale pour la paix et la nonviolence 2010

---

## Chapitre IX

# *Exercices et pratiques*

---

---

*La nonviolence Active une force sociale!*



*Photo crédit: Semaine de la nonviolence, Argentine octobre 2015*



## **Explications générales : exercices et pratiques**

Les enseignants et les élèves pourront mieux comprendre la pertinence de l'éducation à la nonviolence une fois qu'ils se seront familiarisés avec les pratiques. Les exercices pratiques sont tirés des diverses sources l'ouvrage de Luis Amman l'**Autolibération**, du programme éducatif jeunes 12-18, le « Défi Nonviolent » et le livre Silvia Swinden. Il est préférable que les enseignants aient fait les pratiques eux-mêmes avant de les proposer à leurs élèves. Par exemple, les enseignants pourront faire les pratiques en groupe au cours d'une journée pédagogique.

### **Activités en classe**

Nous recommandons que l'enseignant intègre les séances de relaxation à l'agenda quotidien de la classe tandis que l'expérience de paix peut être réalisée une fois par semaine. Les gymnastiques psychophysiques, le travail avec l'attention et les autres exercices pourront être intégrés aux séances d'éducation physique. Il est important que chaque élève possède un journal de bord et de proposer les pratiques dans le cadre d'une ambiance amicale, de collaboration et de respect.

### **Répercussions possibles des pratiques et d'activités scolaires**

- Meilleur climat de classe.
- Baisse des tensions entre les élèves et meilleure communication.

### **Explications générales**

Les exercices de psychophysiques permettront aux élèves de s'approprier des outils afin d'obtenir un meilleur contrôle de leur corps et de leurs réponses dans le monde. Tandis que les exercices de communication, la connaissance de soi et sur les principes de la solidarité et de la non-discrimination leur permettront d'acquérir des connaissances et une compréhension de l'action, des registres, la cohérence et des rôles.

### **Explication générale et posture**

Ces pratiques ont été conçues pour les élèves du 3<sup>ème</sup> cycle du primaire et les élèves du secondaire (lycée). Les élèves du 1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> cycle au primaire peuvent faire les exercices de relaxation, les mimes et quelques autres pratiques.

---

## La respiration et les états mentaux

Quand on a peur, le cœur s'agite, la respiration devient haute, la voix s'entre coupe et on remarque des changements de ton dans la voix. Certains états internes sont liés non seulement à des postures corporelles, mais aussi à des façons de respirer précises. Il est fréquent que les élèves vivent un certain stress avant un examen ou encore à cause d'événements interpersonnels. Apprendre à respirer de façon complète amènera les élèves à mieux contrôler leur propre corps.

Connaissant ces relations certaines personnes parviennent à modifier leurs états d'âmes négatives, en adoptant des postures appropriées ou en changeant leur façon de respirer. Il ne faut pas croire que ces modifications s'obtiennent instantanément. Tout arrive avec un « retard » de quelques minutes. Comme nous l'avons expliqué au 2ième chapitre, le centre végétatif régule l'activité du corps et sa vitesse de réponse est plus vite. D'autre part, les centres travaillent à différentes vitesses. Par exemple, en situation de stress si j'arrive à contrôler la façon de respirer, je peux vérifier qu'après quelques minutes mon état d'âme commence à changer dans un sens positif.

### **Exercice A. Centre végétatif.**

Mais, afin de travailler la respiration, nous devons commencer par l'observer. Nous devons observer la manière que nous respirons.

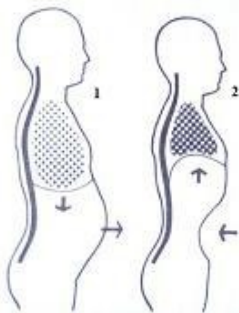
**Exercice A** 1. les élèves respirent comme à l'habitude et observent leurs respirations. 2. les élèves écrivent dans leur journal de bord leurs observations à partir des question suivantes: Comment est-ce que je respire ? Est-ce que je prends de petites respirations, est-ce que je prends de grandes respirations ? Est-ce que ma respiration s'arrête au niveau de ma gorge ou descend niveau de mon ventre ?

**Exercice B** Avant de commencer l'exercice assurer qu'il y ai une bonne aération dans la pièce. Si nécessaire ouvrez une fenêtre. Expliquez aux élèves qu'ils ne doivent pas forcer la respiration ni l'expiration durant l'exercice.

## Exercice B. La respiration complète

Au cours de ce travail pratique sur la respiration complète nous allons voir comment les réponses « végétatives » sont toujours plus vites que les réponses motrices, émotives et intellectuelles. Autrement dit, si j'ai une grippe je vais sûrement être immobilisé au lit et ne pourra faire des activités avec mes amis. (exercice de 10 à 15 minutes incluant les explications)

1- Demandez aux élèves de s'asseoir correctement sur une chaise. 2- Les élèves ferment les yeux et relâchent les muscles du mieux qu'ils peuvent. 3 - Les élèves expulsent tout l'air de leurs poumons sans effort. 4- Les élèves gonflent le ventre et commence à inspirer en faisant de sorte que la sensation soit de « remplir le ventre ». 5- Conservez l'air quelques instants et expulsez-le. On appelle cette partie de l'exercice la **Respiration basse**. Quand celle-ci est maîtrisée, passez à l'opération suivante c'est-à-dire la respiration basse. **Respiration moyenne** : 6- rentrez le ventre et vous sentirez l'air monter à la poitrine (on renforce cette sensation en dilatant la cage thoracique en poussant les épaules vers l'arrière). Conservez l'air quelques instants et expulsez-le. **Respiration haute** : 7- Pour finir, faites passer l'air du ventre à la poitrine et de là, vers la partie haute de la poitrine, vers la gorge (on renforce l'opération en baissant les épaules et étirant légèrement le cou). **Respiration complète** 8- Faites maintenant le cycle complet de la respiration basse, moyenne et haute dans une même inspiration en expulsant l'air à la fin de l'exercice. 9- Pour



synthétiser l'exercice, asseyez-vous correctement, fermer les yeux, relâcher les muscles et faites ce qui suit ; expulsion de l'air par la dilata-tion de l'air montée vers le centre de la poitrine-montée et puis vers le centre de la poitrine-montée vers la partie haute-expulsion.

Au début, l'exercice est discontinu, mais en le répétant on obtient un cycle harmonieux et continu d'entrée et de sortie d'air dans les trois niveaux des poumons. Veuillez à ce que la respiration complète soit de plus en plus douce, jusqu'à ce que soit éliminé tout effort.

---

## Centre moteur

Comme nous l'avons vu au 2<sup>ième</sup> chapitre, les réponses motrices et émotives ont des cycles différents et les centres se chargent et se déchargent. En fait, ces cycles sont différents d'une personne à une autre. Par exemple, la rapidité des réponses psychologiques et motrices d'un individu âgée est plus lente qu'un jeune. Si pour une raison quelconque, mon état émotif est négatif, il y aura sûrement de la confusion dans mes idées tandis que je vais percevoir mes travaux scolaires avec une certaine confusion. Mais, si je maintiens une attitude corporelle appropriée, je peux vérifier qu'après quelques minutes mon état d'âme commence à changer dans un sens positif. Nous savons que tout le monde a de petites et de grandes frustrations de temps à autre. En ce sens, il est important d'apprendre à utiliser le corps pour maîtriser la colère, la frustration et le stress.

Une façon simple de décharger la frustration est de bouger le corps en faisant du sport. Une autre façon consiste à apprendre à observer son corps, sa posture et sa respiration.

Par exemple, si nous observons les postures corporelles d'une personne déprimée et celle d'une personne joyeuse. Nous voyons que, l'état mental amène le corps à prendre des postures précises tandis que la posture corporelle induit des états mentaux. Les élèves comprendront rapidement la relation entre les postures corporelles et les états mentaux lorsqu'ils réaliseront les exercices.

## Les pratiques psychophysiques

Comme nous l'avons démontré au 2<sup>ième</sup> chapitre, la gymnastique psychophysique vise à augmenter la maîtrise de soi dans la vie quotidienne. Ce système de pratiques et d'autocontrôle se rapporte au développement intégral. Cette gymnastique permet de rétablir l'équilibre entre le mental, les émotions et le corps. Les exercices pratiques de psychophysiques permettent aux élèves d'observer les points les plus faibles. Une fois que les élèves connaîtrons ces points ils pourront les travailler davantage afin d'obtenir un meilleur contrôle.

## **Frustration, la colère et motricité du corps**

Souvent, nous ne savons pas quoi faire pour désamorcer la colère et la frustration qui est à l'intérieur de soi. Malheureusement, ce sont les autres autour de nous qui reçoivent cette décharge émotive de colère ou de frustration et notre situation interpersonnelle s'aggrave. Mais nous pouvons apprendre à utiliser le corps afin de désamorcer les sensations désagréables. En fait, apprendre à maîtriser le corps nous amène à mieux résister à la violence en soi et en dehors de soi. Voyons quels sont les signes de la montée de la colère et des émotions dépressives :

### ***Les signaux de la montée de la colère :***

- 1– Je suis incapable de contrôler ma respiration.
- 2– Les battements de mon coeur augmentent.
- 3– J'ai des tensions et des noeuds dans l'estomac.
- 4– J'ai envie de casser quelque chose.
- 5– J'ai cet envie de m'en prendre à quelqu'un.

### ***Les signes d'une montée d'émotion dépressive :***

- 1– Je veux rien faire, je suis fatigué.
- 2– Je trouve que tout est moche autour de moi.
- 3– Je me trouve moche.
- 4– J'ai envie de rester seul.
- 5– Je suis triste et les autres m'énervent.

Nous savons qu'une façon simple de décharger sa colère et sa frustration est de «bouger», de danser, de faire du sport et faire des activités artistiques. Par ailleurs, lorsque nous sommes devant une situation quotidienne difficile, est-il possible de répondre sans le stress ? L'éducation à la nonviolence Active propose justement des pratiques pour une meilleure maîtrise de soi :

- 1– Pratiques de relaxation et de distensions musculaires.
- 2– Pratiques pour développer un meilleur contrôle : de la respiration, de la posture et des états d'âmes.
- 3– Pratiques et travail avec les images mentales ; la transformation des images tendues de la vie quotidienne ; le travail autobiographique.

---

Maintenant que nous avons vu les pratiques de la respiration nous allons présenter les exercices de la posture corporelles. Avant d'expliquer les prochaines exercices, nous allons étudier les réactions qu'une personne expérimente alors qu'elle vit une grande peur.



Symbole de paix, créé par les élèves de la polyvalente d'Iberville de Rouyn Noranda, Commission Scolaire de Rouyn 2013

Par exemple « *Si une personne traverse la rue sans porter attention et qu'une voiture s'approche à toute allure et freine brusquement à quelques centimètres d'elle* ». Quelles seront les réactions végétatives, motrices, les émotions et les idées qui vont ressurgir de celle-ci ?

**Observons la réaction en chaîne qui va se produire :**

- 1—La personne saute immédiatement sur le côté de la rue.
- 2—Elle ressent des contractions musculaires importantes.
- 3—Sa respiration est de plus en plus rapide.
- 4— Alors qu'elle enregistre des contractions, elle ressent une irritation au niveau de la poitrine (**la peur**).
- 5—Un «frisson» passe le long de sa colonne, puis elle ressent un tremblement au niveau des jambes (*la décharge émotionnelle et motrice causée par l'augmentation de l'adrénaline*).
- 6—Ce n'est qu'à la fin de cette chaîne de réactions qui a commencé par le saut sur le côté de la rue (**réponse motrice**) et continué avec la peur (**réponse émotionnelle**) que la personne considère dans sa tête ce qui vient de se passer. Alors elle imagine qu'elle aurait pu être blessée et peut-être même mourir. (**réponse intellectuelle**)

Ainsi débute une nouvelle chaîne de réactions, « si je m'étais fait frapper, je n'aurais peut-être jamais revu mon petit ami, etc. » Une autre réaction possible est la paralysie du sujet, comme si la partie motrice (les réflexes) ne répondait pas correctement et se bloquait. Une autre réponse inappropriée survient lorsque la personne crie mais ne se déplace pas. Évidemment, ces réponses sont erronées.

**Voici les réponses appropriées :**

- 1— Mobilisation du centre végétatif—déplacement rapide du corps ; contractions musculaires;
- 2— modification du rythme de la respiration ;
- 3— irritation au niveau de la poitrine (*la peur*) ;
- 4— rédaction en chaîne avec un enchaînement des idées.

Comme nous l'avons vu, les réponses motrices, émotionnelles et intellectuelles possèdent des cycles. Par ailleurs, les cycles sont différents d'une personne à l'autre, par exemple, il se peut que le matin un individu soit plus alerte qu'au cours de la soirée.

---

---

## Les états mentaux

Nous avons vu comment, lorsqu'un individu subit de nombreux changements émotifs plusieurs réactions s'altèrent à l'intérieur de lui, comme par exemple sa respiration change et devient plus haute alors que son cœur s'agite et que sa voix s'entrecoupe. Certains états internes sont liés non seulement à des postures corporelles, mais aussi à des façons de respirer.

### 1. Statique corporelle—20 minutes

#### Exercice A. (5 minutes)

Nous distinguons 2 phénomènes concernant les postures corporelles :

- 1– Les postures statiques sont généralement ; debout, assise, couchée.
- 2– Les postures dynamiques sont généralement ; les avancées, les reculs, les inclinaisons, les changements dans la façon de marcher et les mouvements de transitions.

#### Statique corporelle

- 1– Les élèves se tiennent debout comme ils le font normalement.
- 2– Les élèves s'imaginent une ligne qui passe à la verticale en partant de leur tête et qui descend vers le sol jusqu'au bout des pieds.
- 3- Les élèves observent les parties de leur corps qui ne sont pas alignés en rapport à cette ligne imaginaire, ils observent leur tête, leur abdomen, leur poitrine, les épaules et prennent note des parties qui ne sont pas alignées à cette ligne.

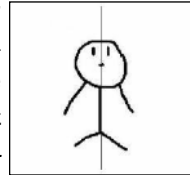


(Photo crédit: école en Irlande à Kilkenny, « Educate Together »)

## Statique corporelle : 20 minutes

### Exercice A. (suite)

4- Les élèves n'essaient pas tout de suite de corriger la posture mais, dessinent dans le journal la silhouette vue de profil et vue de face et cette ligne imaginaire qui traverse du haut de la tête et qui descend jusqu'au bout des pieds. (Exemple ci-contre schéma la tête de l'élève est enfoncée entre les épaules). Par la suite, sur leurs dessins, les élèves indiquent les points qu'ils considèrent incorrects. (5 minutes)



### Exercice B.

Seulement après avoir complété les dessins de la posture de profil et de face les élèves débutent le prochain exercice. 1- Les élèves corrigent les défauts de la postures. Comme appui à ce travail, Ils s'imaginent, encore une fois cette ligne qui passe à la verticale qui va de la tête jusqu'au sol. 2- Les élèves travaillent en équipe de deux. Ils se déplacent vers un mur. Un élève se place les talons et le dos appuyés contre le mur tandis que l'autre élève observe la posture et corrige les défauts. Puis, c'est le tour de l'autre élève de se placer à son tour contre le mur. 3- Une fois l'exercice complété, les élèves comparent les ajustements proposés par le partenaire d'équipe avec leur dessin. Les élèves font les ajustements nécessaires des dessins dans leur journal de bord.

### Exercice C.

Proposez aux élèves de faire le même exercice, c'est-à-dire toujours en équipe de deux, mais maintenant ils sont assis sur une chaise ou encore allongés par terre. En équipe de deux les élèves corrigent leur posture. Il est important d'expliquer aux élèves d'observer si les corrections apportées à la posture reprennent ces positions incorrectes une fois qu'ils ont terminé l'exercice ou si l'élève est apte à maintenir cette posture corrigée.

Maintenant, nous comprenons comment la posture et la respiration sont à la base de d'auto-connaissance.

---

## Dynamique corporelle 20 minutes

### Exercice A.

1— Maintenant les élèves marchent selon leurs habitudes dans la salle (1 minute). 2- Les élèves observent si les erreurs de postures repérées à l'exercice précédent sont présentes ou s'ils peuvent maintenir une posture corrigée. (1 minute) 3— Si nécessaire, les élèves corrigent la posture en continuant de marcher. Vous aidez les élèves en suggérant de consulter les dessins de leur posture dans le journal de bord.

### Exercice B.

1—Maintenant les élèves s'assoient tout en corrigeant la posture, à nouveau ils se lèvent debout et marchent (3 minutes) et s'assoient à nouveau et se lèvent. 2. Les élèves ouvrent et ferment une porte avec la posture corrigée ou encore ils se penchent et prennent un objet sur le sol ou sur la table. (2 minutes). 3. Les élèves marchent et maintiennent la posture corrigée. Ils saluent les autres. (2 minutes). 3. Finalement, les élèves écrivent leurs observations au journal de bord.

### Exercice C. Partie émotive de la posture corporelle

Cet exercice propose le changement rapide de postures. Consignes: vous expliquez aux élèves que lorsque vous frapperez des mains, ils devront changer rapidement de posture en prenant la posture qu'il est suggérée tout en continuant de marcher. 1— Les élèves marchent comme des matelots (*à chaque claquement des mains on change de personnage*) ; 2— ils marchent comme des « Yo » ; 3— ils marchent comme des soldats ; 4— ils marchent comme des mannequins ; 5— ils marchent comme de vieil hommes ; 6— ils marchent comme des boxeurs ; 7— ils marchent comme des astronautes ; (autres exemples selon vos choix).

Expliquez encore une fois, la relation entre l'état mental et la posture corporelle. Par exemple, le matelot qui marche d'un pas sûr et bien posé par terre car sur un bateau s'il a le pas hésitant il risque de tomber. Le matelot maintient une posture et un état d'âme confiant. Après cet exercice, il est nécessaire que les élèves soient attentifs à leur posture au cours de la journée et y apporter les correctifs nécessaires.

### **3. Partie émotive de la posture corporelle**

#### **Exercice A.**

Les élèves discutent et échangent leur observation concernant la posture. Il est important pour les élèves de comprendre que la seule façon de modifier la posture est de l'observer.

#### **Exercice B.**

Reprenez l'exercice 2 C. la dynamique des postures corporelle ; mais cette fois proposez des changements de personnage plus rapide (par exemple vous tapez des mains de plus en plus rapidement et suggérez de nouveaux personnages).

#### **Exercice C.**

Explication (2 minutes) nous allons maintenant essayer de modifier les habitudes émotives au moyen d'exercices faisant référence à la « contradiction des émotions. » Nous avons vu la relation entre l'état d'âme et la posture corporelle, comme exemple ce matelot marche d'un pas confiant et son état d'âme est confiant. Mais qu'arrive-t-il à la posture quand celui-ci est fatigué ?

### **4. Partie émotive de la posture corporelle**

#### **Exercice A**

1 – Les élèves prennent une posture triste en s'imaginant quelque chose de très joyeux. (2 minutes) 2– Les élèves écrivent leur observation dans le journal de bord. 3- Maintenant les élèves font le contraire, ils prennent une posture joyeuse en s'imaginant quelque chose de triste. 4– Comme indiqué à l'exercice précédent les élèves doivent observer la posture au cours de la journée et prendre en note leurs observations.

Rappeler à vos élèves qu'ils peuvent modifier leur état d'âme en modifiant la posture ; par exemple s'ils sont déprimés au cours de la journée ils peuvent modifier la posture et obtenir des bénéfices émotifs nécessaires pour compléter un travail ou encore un examen.

---

5– Il est important de se rappeler que les changements émotifs ne surviennent pas simultanément avec les changements de postures.

La rapidité d'action des centres est décroissante dans le sens ascendant. La rapidité diminue aussi proportionnellement quant il y a augmentation de l'attention. Nous entendons par « sens ascendant » la séquence qui va du végétatif (le plus rapide) à l'intellectuel. C'est également valable pour les parties de tous les centres qui vont de la partie motrice ( la plus rapide) à l'intellectuel. C'est également valable pour les parties de tous les centres qui vont de la partie motrice (la plus rapide) à la partie intellectuelle. En fait, la partie la plus lente est aussi la partie qui demande le plus d'attention est la partie intellectuelle du centre intellectuel, et la plus rapide, la partie la plus rapide, la partie motrice du centre végétatif.

---

Crédit photo : Jeux de coopération et exercices de postures, école « **Educate Together** », Kilchelly en Irlande 2012



## **Perfectionnement : motrice et émotif**

Dans cette pratique nous allons voir le fonctionnement, les habitudes motrices ainsi que les émotions et les habitudes émotives.

### **Exercice A. (10 minutes)**

Dans cette pratique il est demandé un certain « soin » dans l'exécution des mouvements. Cette exercice permet de perfectionner l'harmonie et le rythme du corps et de son déplacement dans l'espace. 1– Les élèves sont debout et placent un livre sur la tête ; ils marchent lentement en maintenant la posture corrigée au cours des pratiques précédentes. 2– Les élèves assoient, toujours avec un livre sur la tête. Ils se relèvent. 3– Les élèves essaient de donner de la grâce et de la rapidité dans les mouvements. 4– Ils tournent, avancent et reculent. 5– Les élèves écrivent des observations dans le journal de bord.

### **Exercice B. (5 minutes)**

1– Les élèves se mettre en cercle et commencent à marcher. 2– Une fois qu'ils marchent, l'enseignant demande de marcher comme un élève du groupe (vous choisissez un élève et dites marcher comme Elliot, marcher comme Sabrina, etc) ; 2– À chaque fois que l'enseignant choisi un élève les autres élèves essaient d'imiter la démarche de l'élève.

### **Exercice C. (5 minutes)**

1– Les élèves sont debout sur un pied. 2– La jambe qui se trouve sans appui décrit des mouvements circulaires pendant que les deux bras se soulèvent latéralement jusqu'à l'horizontal puis retombent. Dans un second temps, les deux bras s'élèvent à la même hauteur mais vers l'avant. On change de jambe. 3– Effectuez l'exercice précédent, en ajoutant des mouvements circulaires de la tête tout en essayant de maintenir l'équilibre.

Cette pratique comprend trois exercices, après avoir terminé les élèves préparent une synthèse de leurs observations dans le journal de bord et échangent avec les autres. Si les élèves expérimentent des difficultés à réaliser les exercices, ils pourront reprendre les exercices à la maison ou au prochain cours.

---

## Le perfectionnement émotif

Nous allons essayer de comprendre comment, au moyen de quelques stimuli, il se libère de petites frustrations et passions. Il est suggéré de bien contrôler l'exercice. Les élèves doivent s'assurer de suivre les consignes. Les exercices sont pratiqués dans un contexte qui exclut tout excès et intimidation. En fait, nous proposons de travailler à partir de la gêne émotive qui se trouvent à la base des passions et des frustrations en utilisant progressivement un système de déconnexion. Ce système permet d'aider les élèves dans ces situations difficiles de la vie quotidienne et ces situations d'intimidation. Quand nous parlons de déconnexion, nous faisons référence à la déconnexion « émotive » devant ces stimuli désagréables.

**Exercice A.** (vous proposez cette exercice seulement si vous considérer que vos élèves sont assez matures pour comprendre et y participer).

**L'émotivité et la motricité** (cette pratique comprend 3 séries d'exercice de 5 à 10 minutes chacune) Les élèves se placent deux par deux.

Par ailleurs afin de bien démontrer la pertinence de l'exercice, vous devez faire une démonstration avec un ou une élève.

### Consignes :

1– Placez-vous devant l'élève et poussez légèrement la tête de l'élève vers la gauche puis vers la droite. Puis vous appuyez doucement votre main sur son visage – Le but de l'exercice étant que l'élève observe comment s'éveillent en lui ou en elle cette petite gêne qui peut aussi générer en indignation.

2 – Lorsque l'élève ressent la gêne il dit STOP. Puis vous arrêtez, et l'élève prend quelques instants pour pratiquer la déconnexion émotive, c'est-à-dire qu'il apporte son attention vers ses oreilles en essayant de les faire bouger, puis il prend ce regard depuis un point plus élevé, comme si l'autre était très petit. 3– une fois que l'élève a pu déconnecter, il demande à son partenaire d'équipe de continuer à pousser légèrement son visage. 4– L'élève observe comment la connexion permet de moins ressentir cette frustration. 5- Les élèves travaillent la déconnexion à tour de rôle. 6– Les élèves observent les différences entre la pratique avec la sensation de gêne (connexion) et la pratique avec déconnexion.

**Exercice B. L'émotivité et la motricité** 1– Les élèves se placent deux par deux. 2 – Les élèves se serrent la main. 3- Maintenant les élèves essaient de se faire rire mutuellement. 4– Maintenant les élèves essaient de se faire rire mais en pratiquant l'exercice de déconnexion (*ils amènent l'attention aux oreilles comme pour les faire bouger et le regard vers le haut*).

**Exercice C.** 1– Tour à tour les élèves se mettent debout sur une chaise et commence à parler. 2– Lorsqu'un élève est debout sur la chaise et parle les autres ne l'écoutent pas et se retournent. 3– L'élève seul sur la chaise pratique l'exercice de déconnexion.

## **Le travail avec les images et explications générales**

Avant de présenter les pratiques à vos élèves faites un petit exercice, fermez les yeux et imaginez un incendie, vous vous imaginez un incendie et ressentez des tensions provoquées par cette image mentale. Maintenant si nous vous disons que l'incendie s'éteint, vous observez une baisse de tension, et qu'une détente interne s'installe. Le travail avec les images aide les élèves à obtenir ces sensations paisibles et relaxantes qui sont nécessaires dans l'**apprentissage**. Rappelons quelques notions sur l'image avant de débiter les pratiques. Nous avons dit que l'image était la représentation des sensations ou des perceptions structurées et formalisées par la conscience en plus de la mémoire. C'est l'image qui intègre le système de transformation d'impulsions, de sorte que lorsqu'une impulsion parvient à la conscience, elle se transforme en image. Cette image est alors l'ensemble des impulsions que la conscience envoie vers les centres pour mobiliser des réponses. Au 2<sup>ème</sup> chapitre, nous avons vu comment les images possèdent cette capacité de mobiliser les centres de réponse pour éloigner ou rapprocher la structure psychophysique de la source des stimuli, selon leur nature douloureuse ou plaisante. En effet, l'image amène des charges psychologiques à des niveaux physiques. Ici, il s'agit d'une connective de travaux psychiques qui prend des charges psychiques et les transporte d'un endroit à l'autre. Voilà pourquoi nous disons que l'image transporte des impulsions ; se sont parfois des tensions, des irritations, des données de mémoire. Les images accomplissent la décharge de tensions dans la représentation. Ainsi, l'évocation de questions plaisantes sert à l'économie du **psychisme**.

---

En fait, comme nous l'avons expliqué les images accompagnent les perceptions des sens qui mobilisent des activités suivant le stimulus qui leur parvient. C'est l'image qui activée par la perception, mobilise la tonicité musculaire. Cette façon de voir les choses est totalement innovatrice. Parce que le travail avec les images internes permet à l'apprenant une meilleure maîtrise des réponses sur le système musculaire externe et interne. Voilà pourquoi nous suggérons aux éducateurs et enseignants d'intégrer les relaxations physique et mentale à l'agenda quotidien de la classe.

## La relaxation physique externe

Les pratiques de relaxation réduit les tensions musculaires externes et internes, ainsi que les tensions mentales. Elles permettent de diminuer la fatigue, d'augmenter la concentration et de faciliter le rendement des activités. Une fois que les élèves auront appris et maîtriser les pratiques de relaxation celles-ci pourront être intégrer à l'agenda de la classe. Par exemple, proposer les relaxations en après-midi et permettre aux élèves d'augmenter leur concentration.



Anne Farrell, conférence Éducation à la nonviolence Active

## La relaxation externe

Cet exercice permet dans un premier temps d'observer les muscles qui sont tendus et d'augmenter davantage cette tension, de le relâcher, puis par la suite de ressentir chaque partie du corps. Les consignes : Les élèves assoient sur la chaise avec une posture droite ; le dos droit. Les élèves ferment les yeux. (exercice de 5 à 10 minutes incluant relaxation musculaire externe) (*l'enseignant: lisez lentement après chaque \* faites une pause de 30 sec.*)

Maintenant observez votre corps et découvrez les points tendus. \* Peut-être le cou ? \* Peut-être les épaules ? \* Les muscles du ventre ? \* de la poitrine ? \* Peut-être la mâchoire\*. Pour détendre ces points de tension vous devez avant tout commencer par les observer \*. Observez maintenant votre nuque \* tendez davantage les muscles qui sont tendus \* et relâchez-les. Observez vos épaules \* n'essayez pas de les détendre, au contraire, augmentez les tensions que vous rencontrez et puis vous les relâchez. Soulevez les épaules comme si vous vouliez toucher le bout des oreilles. Vous accentuez la tension et après quelques instants vous relâchez subitement la tension. \* Essayer une fois, deux fois et trois fois. \* Tendez les points de tension pendant un bref moment, puis relâchez-les subitement. \* Maintenant faites un large sourire, encore plus large, et vous relâchez la mâchoire. Recommencez et faites un large sourire \*. Maintenant vous plissez les muscles autour des yeux, vous plissez une fois, \* deux fois \* et vous relâchez.

## Relaxation musculaire externe

Commencer par sentir votre tête \*, le cuir chevelu \*, les muscles faciaux \*, la mâchoire \*. Ensuite vous sentez les deux yeux en même temps \*, les deux côtés du nez \*, chaque côté de vos deux joues\*. Maintenant vous descendez mentalement par les deux côtés du cou \* ; vous prêtez attention à nos deux épaules \*, puis, peu à peu, vous descendez vers les bras, les avant bras et les mains jusqu'à ce que toutes ces parties se trouvent complètement assouplies et bien relâchées. \*

---

Revenez mentalement à votre tête \*, et maintenant réalisez le même exercice, mais vous descendez par le devant du corps \*, par les deux muscles pectoraux \* ensuite par l'abdomen\*. Descendez symétriquement par l'avant comme si vous suiviez deux lignes imaginaires.\* Vous arrivez au base ventre. \* Là ou le tronc se termine, tout doit se trouver entièrement relâché. \*

Reprenez maintenant depuis le début ; revenez mentalement à votre tête mais cette fois, commencez à descendre par la nuque. \* À présent, descendez en suivant deux lignes symétriques qui, partent de la nuque, passant par les épaules, puis par les omoplates. \* Descendez symétriquement le long du dos, jusqu'aux muscles fessiers \* ; continuez par les jambes et poursuivez progressivement jusqu'à la pointe des pieds. \* *À la fin de cet exercice, et lorsque vous l'aurez maîtrisé vous devez alors ressentir une bonne relaxation musculaire externe.* \*

Avant de faire une autre pratique de relaxation, il est important que les élèves maîtrisent au moins la relaxation des muscles faciaux, des muscles du cou, de la nuque et du tronc en général. Il est secondaire de maîtriser la relaxation des bras et des jambes.

## **Relaxation physique interne**

Rappelez aux élèves que la tête, le cou, la nuque, le visage et bien sûr le tronc sont plus importants puisqu'ils sont les plus sollicités au cours des apprentissages. (exercice de 5 à 7 minutes)

*(l'enseignant: lisez lentement après chaque \* faites une pause de 30 sec.)*

Reprenez votre tête comme référence. \* Sentez vos yeux, sentez fortement les globes oculaires, \* et les muscles qui entourent les deux yeux. \* À présent, sentez vos deux yeux par l'intérieur de la tête, \* relâchez vos yeux \*, relâchez-les complètement \*. À présent, effectuez une « chute » à l'intérieur de la tête .. \* laissez-vous glisser à l'intérieur et relaxez-vous complètement. \* Continuez la chute par une sorte de tube vers les poumons.

Sentez symétriquement les poumons par l'intérieur et détendez-les\*. Continuez à descendre intérieurement par l'abdomen, en relaxant toutes vos tensions. \* Continuez à descendre par le bas ventre, en relâchant l'intérieur en profondeur, jusqu'à la base du tronc\* , en laissant tout dans une relaxation parfaite. \* À la fin de cet exercice, et lorsque vous l'aurez maîtrisé vous devez alors ressentir une bonne relaxation musculaire externe. \*

## La relaxation mentale

Dans cette leçon nous allons travailler la relaxation mentale. Les élèves sont assis les yeux fermés. (exercice de 5 à 7 minutes)

*(l'enseignant: lisez lentement après chaque \* faites une pause de 30 sec.)*

Sentez votre tête. \* Là se trouve le cuir chevelu, plus bas se trouve le crâne. \* Commencer par sentir votre cerveau de l'intérieur ; sentez votre cerveau comme s'il se trouvait « tendu ». \* Assouplissez cette tension vers l'intérieur de votre cerveau et vers le bas, \* comme si la relaxation descendait.\* (pause de 30 secondes) Maintenez votre attention et \* faites descendre progressivement cette tension, \* comme si la partie supérieure de votre cerveau devenait de plus en plus douce, de plus en plus agréables. \* (pause de 30 secondes) Descendez vers le centre de votre cerveau, plus bas que le centre, encore plus bas, vous ressentez une sensation de plus en plus cotonneuses, douce et tiède. \*

## Conclusion

Expliquez aux élèves que les relaxations peuvent être réalisées quelques minutes chaque soir, au moment où l'on s'endort, ou en cas d'insomnie. Les élèves peuvent appliquer ce qu'ils ont appris au cours de chaque leçon hebdomadaire à ces situations quotidiennes qui produisent de l'angoisse, de la peur, de la colère, de l'anxiété ou plus généralement un malaise et des **tensions**. Par ailleurs, si on ne maîtrise pas le travail dans son ensemble, cette technique sera difficile à utiliser par exemple lorsque les élèves en auront besoin.

---

## Expérience de Paix

Une fois que les élèves auront maîtrisé les pratiques de relaxation, vous pouvez passer à l'exercice suivant. En règle générale, après cinq séances consécutives de relaxation, les élèves devront être prêts à passer à l'expérience de paix. Cette expérience permet de ressentir le registre de la sensation de la paix intérieur. Une fois que les élèves auront localisé ce registre, ils pourront le rappeler lors de ces situations difficiles.

Au début, tout le monde éprouvent des difficultés avec ce genre d'exercice. En fait, c'est tout à fait normal que les élèves n'aient pas d'images, et qu'ils ressentent des sensations paisibles. Une fois que les élèves maîtrisent les différentes étapes de l'exercice, ils pourront amener le registre de la sensation de la paix et l'étendre jusqu'aux limites du corps afin d'obtenir cette détente complète. Parfois la respiration est accompagnée d'émotions positives et devient ainsi plus ample. Se sont des images ayant des émotions positives ; les images des relations de l'élève surgissent ; les images de ses amis ; les images de la famille. Ainsi, il est normal de ressentir ces émotions et de les laisser agir. En somme, c'est le centre émotionnel qui harmonise le corps et qui rééquilibre l'énergie du mental. ( exercice de 5 à 7 minute)

Avant de commencer l'expérience vous devez *expliquez brièvement* :

Voici les étapes : 1. Visualisation d'un petit ballon transparent au dessus de leur tête. 2- La descente du ballon jusqu'à la hauteur des yeux. 3. L'entrée du ballon dans la tête et sa descente au centre de la poitrine. 4. Expansion du ballon de la poitrine vers les limites du corps. 5. Expérience de paix. 5. Concentration de la sensation de paix. 6. Visualisation du ballon, la montée jusqu'à la tête, expulsion et sortie.

*(l'enseignant: lisez lentement après chaque \* faites une pause de 30 sec.)*

Nous allons maintenant réaliser l'expérience de paix. Commencez par imaginer un petit ballon transparent situé au-dessus de vous, \* qui descend au niveau de vos yeux et rentre dans votre tête \*.

**(suite)**

Le petit ballon finit par se loger au centre de votre poitrine, au niveau du cœur. \* Vous sentez le ballon transparent dans votre poitrine. \* Une fois que le ballon est placé au centre de la poitrine \*. Faites-le grandir\*

Partant de cette image logée au centre de votre poitrine, faites-la grandir lentement, \* comme si elle s'étendait de plus en plus,\* jusqu'à atteindre les limites du corps.\* (pause de 1 minute) \* Lorsqu'elle atteindra les limites du corps. \* Vous ressentez une chaude sensation de paix qui surgit \*. Laissez cette sensation agir d'elle-même \* (pause de 1 minute). Laissez cette sensation de détente agir, jusqu'à ce que la relaxation soit complète. \* Intéressez-vous au registre de paix qui s'amplifie. \* Laissez la sensation s'étendre à tout le corps jusqu'à obtenir une sorte de luminosité intérieure. \* (pause de 1 minute). \* Par la suite, vous faites revenir la sensation jusqu'au centre de la poitrine, près cœur. \* De là, amenez-le ballon de nouveau à votre tête, pour le faire sortir de la tête, maintenant il est au niveau de vos yeux et disparaît. (fin)



Photo crédit : Communauté pour le Développement Humain, Autoformation Jeunes

Par ailleurs, si les élèves ne sont pas bien relaxés, cette importante expérience de paix ne pourra pas se manifester.

---

## Les rôles et la cohérence

Un élève lit le texte suivant :

Est-ce du pareil au même que de faire une chose ou une autre ? Est-ce que toutes les actions sont les mêmes ? Ou si nous nous demandons d'une autre façon : est-ce que toutes nos actions ont la même valeur ? Si ce n'est pas vrai que nos actions sont toutes les mêmes, comment est-ce que nous pouvons savoir quelle action a plus de valeur, ce qui est meilleur et ce qui est pire ou ce qui est bon et ce qui est mauvais ? C'est selon notre expérience, ainsi rien n'est égal.

Ainsi il y a des actions neutres qui nous rende meilleur ou pire—elles sont plus ou moins habituelles ou agréables. Il y en a d'autres qui nous du mal, qui sont contradictions. Et finalement, il y d'autres actions qui sont très positives et que nous appelons les « actions valides. »

Par ailleurs, nous disons que la fondation de l'action valide n'est pas proscrite par un idéologie ni par des commandements religieux, des croyances ou une législation sociale, même si celles-ci sont toutes importantes. Mais ici, il est plutôt donné par le registre interne de l'action. Et quel est ce registre d'une action valide ? C'est un registre que nous éprouvons comme unitif. C'est un registre qui nous fait sentir en accord avec nous-mêmes parce que nous pensons, sentons et agissons dans la même direction et nous traitons les autres, comme nous aimerions être traité. Ce registre donne aussi la sensation d'expansion interne : la sensation que quelque chose s'est amélioré en nous, C'est aussi un acte que nous voudrions répéter si nous pourrions le faire. C'est un acte qui ouvre le futur et est caractérisée par quatre éléments:

- 1— Penser, sentir et agir dans une même direction.
- 2— Traiter les autres comme nous voudrions être traité.
- 3— Avoir le désir de répéter l'acte.
- 4— Obtenir une sensation de développement personnel.

## Exercice : la cohérence

Si mes pensées, mes sensations, et mes actions sont en accord, et si elles vont dans la même direction et si mes actions ne créent pas de contradiction avec ce que je sens, alors je peux dire que ma vie possède une cohésion. Même si je suis vrai à moi-même, cela ne veut pas nécessairement dire que je suis vrai avec ceux dans mon environnement immédiat. Ainsi, il est nécessaire d'obtenir cette même cohésion dans mes rapports avec les autres, en les traitant comme j'aimerais être traité.

Comme nous l'avons vu, il peut aussi avoir un type de cohésion destructeur qu'on observe chez les racistes ou les fanatiques ou dans ceux qui sont violents et exploitent les autres. Cependant, il est clair que leur rapport avec les autres est incohérent, parce qu'ils les traitent très différemment des autres et de la façon qu'ils veulent être traités.

Qu'est-ce que je  
pense ?

Comment je me  
sens ?

Qu'est-ce que je  
fais ?

Avec mes amis

Avec ma famille

À l'école

Avec mes loisirs

Décrivez dans le tableau suivant le niveau de cohérence présent dans les différents aspects de votre vie quotidienne ?

Quand nous éprouvons des différences entre le penser, le sentir et l'agir beaucoup d'émotions surviennent. Par exemple, il peut arriver que je « pense » ces choses correctes à propos de mon petit ami parce qu'il a de l'argent, mais que mon ressenti soit tromper, ainsi je ressens un registre d'hypocrisie. Ou encore, il se peut que mon ressenti soit correcte mais que le penser soit tromper donc je ressens ce registre de stupidité. (Voir le tableau à la page suivante et exemples).

---

## L'action valide et le registre interne

Le penser	Le sentir	L'agir	Registre interne
⇒	x		Hypocrisie
x	⇒		Stupidité
x		⇒	Régression
	x	⇒	Humiliation
⇒		x	Sensation de vide
x	x	x	Vengeance, envie, ennui découragement et nihilisme.
⇒	⇒	⇒	Sensation de sens et cohérence

### Légende :

⇒ Registre interne de cohérence avec le penser, le senti ou l'agir

X Registre interne non cohérent avec le penser, le senti ou l'agir générant ainsi des registres de sensations et d'émotions désagréables.

### Exercice Action valable :

Exercice écrit : les élèves étudient leurs actions.

1- Écrire une courte liste d'actions que vous regrettez ?

2- Écrire une courte liste d'actions ayant les quatre caractéristiques de l'action valide. (voir page 127)

3- Les élèves comparent la liste d'actions des questions 1. et 2..

4- Les élèves échangent entre eux. Ici on évite les jugements de valeurs, cette étude consiste à observer les actions du point de vue des registres internes de l'élève.

## Exercice : Les vertus et les qualités

Un élève lit le texte suivant :

Il est commun que nos relations humaines soient basées sur les critiques. En effet, la compétition et l'individualisme sont mises de l'avant dans nos sociétés et favorisent davantage les critiques négatives. Il n'est pas seulement commun, mais attendu que les gens vont se diminuer les uns et les autres de façon à ne pas rester seul et cette façon de faire les choses, nous amène à avoir peur de ce que l'autre pense de nous. Conséquemment les qualités de tous et chacun demeurent inhibées. En fait, cette situation alimente le processus de **déshumanisation** de la société et l'isolement des individus. Mais, s'il n'y a pas de confiance entre les individus, le travail d'ensemble devient presque impossible. Dans cet exercice, nous allons apprendre à diriger notre attention vers les caractéristiques positives des autres et celles en nous-mêmes. Cet exercice a pour objectif d'améliorer notre communication et notre sens de solidarité.

1– Chaque élève fait une liste d'au moins 4 qualités personnelles.

2– Travail en équipe de 4 élèves. Le groupe d'élèves choisit un élève et chacun à la fois dit à cet élève une qualité qu'il ou qu'elle voit en lui ou en elle. L'élève prend note des qualités, sans jugements et les compare avec la liste qu'il a écrit.

3– Les élèves font une liste des personnes qu'ils connaissent et ils écrivent leurs qualités.

4– Au cours de la semaine, les élèves expriment à ces personnes les qualités qu'ils perçoivent en elles. (tableau de qualités—personnes).

<b>Catégorie</b>	<b>vertus</b>	<b>qualités</b>	<b>Vertus– qualité</b>
------------------	---------------	-----------------	------------------------

Mère– Père

Sœur– frère

Amis

Autres ?

---

Un élève lit le texte suivant : **Les yeux de Jane Elliot**

Jane Elliot, enseignante au primaire vivant aux États-Unis dans une petite ville de Iowa, a créé dans les années 1970, le racisme dans sa classe. Un jour elle expliquait à ces élèves le mythe de la supériorité blanche. Elle expliquait comment plusieurs blancs sont souvent inconscients de leur racisme, jusqu'au jour où ils doivent faire face à des épreuves, et alors on voit ce racisme qui émerge sous une forme ou une autre.

Ainsi, pour que ces élèves puissent mieux saisir le racisme, elle a décidé de leur administrer un test de réalité. Elle a divisé la classe en deux groupes, d'un côté les élèves aux yeux bruns et de l'autre ceux aux yeux bleus. Tandis que les élèves qui avaient une autre couleur de yeux étaient exclus. Elliot a expliqué à tous que les personnes qui avaient des yeux bruns étaient supérieures à celles qui avaient des yeux bleus parce que la quantité de mélanine présente dans leur sang était plus élevée. Elliott a dit que les personnes aux yeux bleues étaient stupides, paresseuses et pas dignes de confiance. Et puis, enfin de s'assurer d'une plus grande différenciation basée sur la couleur des yeux, les élèves aux yeux bruns portaient un foulard autour du cou.

Elle a dit aux élèves ayant des yeux bruns qu'ils étaient meilleurs que les autres élèves. Les élèves aux yeux bleus ne pouvaient pas boire de l'eau de la fontaine et prendre une deuxième portion lors au dîner. Tandis que les élèves aux yeux bruns avaient tous les privilèges et pouvaient donner des ordres aux autres. Elliott se souvient de la rapidité avec laquelle les élèves aux yeux bruns ont cru à leur supériorité et se sont engagé dans des rôles discriminant les autres. En trente minutes, une élève ayant les yeux bleus et qui était pourtant, très enthousiaste, pleine d'assurance et brillante est devenue timide, effrayée. Les élèves yeux bruns ont excellé dans les examens, même ceux qui souffraient de dyslexie.

Le deuxième jours Elliot renversa les rôles et les élèves aux yeux bruns étaient maintenant ceux qui étaient stupides et eux ayant des yeux étaient les plus brillants. Finalement, le troisième jour elle expliqua qu'il n'y avait pas de différences entre les deux groupes d'élèves.

Elliot expliqua à ces élèves que le problème avec le racisme ce n'est pas seulement celui de l'attitude des personnes blanches. En effet, depuis trop longtemps nous avons mis la responsabilité du racisme sur les gens de couleur et avons pensé que s'ils devenaient comme les personnes blanches les choses iraient pour le mieux. Alors que c'est faux, si nous acceptons seulement que nous sommes tous différents et que nous avons le droit d'être différent, alors les choses iront pour le mieux.

### **Exercice : la discrimination**

Expérience personnelle avec la discrimination (30 minutes)

1. Les élèves écrivent une liste (dans leur journal de bord) des caractéristiques qu'ils possèdent qui suscitent parfois de la discrimination.
2. Avec honnêteté intérieure, les élèves écrivent (dans leur journal de bord) les caractéristiques que d'autres personnes possèdent qui éveillent des préjugés en eux.
3. Les élèves écrivent une courte liste des événements dans lesquels ils ont été soit la victime ou l'auteur d'une forme de discrimination quelque soit la forme. (discriminé quelqu'un parce qu'il est gros, petit, de couleur, croyant, gay, etc.)
4. Discussion et échange en groupe de trois élèves. Les élèves partagent les événements qu'ils souhaitent obtenir des propositions pour surmonter ces situations de discriminations. Tandis que chaque membre de l'équipe suggère des propositions constructives.
5. Après la discussion de groupe—un élève par équipe fait la lecture du texte suivant : « *Peu importe dans quel camp t'ont placé les événements. Ce qui importe, c'est que tu comprennes que tu n'as choisi aucun camp.* » Ce principe ne suggère pas d'abandonner notre position politique ou religieuse, mais il nous invite à considérer que cette position a été influencée par l'époque dans laquelle nous sommes nés, par l'environnement dans lequel nous avons vécu. Lorsque nous considérons ce principe, cela nous aide à éviter l'intolérance et le fanatisme et comprendre les positions des autres. En fait, voir les choses de cette façon contribue à la liberté de l'esprit et au dialogue.

---

### **Exercice : partie motrice du centre intellectuel**

Les élèves se placent en équipe de deux ou trois.

A– Les élèves placent un objet devant eux. Ils observent attentivement toutes les détails de l'objet et essaient de le mémoriser parfaitement. Ils ferment les yeux, ils essaient d'évoquer l'image de l'objet avec la plus grande fidélité. Maintenant ils ouvrent les yeux et comparent avec l'image qu'ils avaient mémorisée avec la perception de l'objet qui est deux eux. Ils prennent note des erreurs de représentations dans leur journal de bord. Ils essaient une deuxième fois en corrigeant les erreurs. Ils doivent vérifier si l'image possède une force (une brillance) suffisante, si elle se maintient fixe, si elle apparaît et disparaît ou si elle est remplacée par d'autres images. Les élèves répètent plusieurs fois l'exercice et prennent note des défauts dans la conformation des images.

B. Les élèves placent deux objets devant eux. Maintenant ils reprennent les consignes de l'exercice précédent. Par la suite, ils essaient d'effacer l'un des deux objets dans la représentation mentale, après ils font l'inverse. Maintenant ils essaient d'effacer les deux objets dans la représentation et ils maintiennent brièvement une sorte de vide mental.

**Les difficultés dans la représentation :** Dans le cas où les élèves font l'exercice mais il n'apparaît aucune image visuelle dans la représentation, il est important de comprendre qu'il s'agit là d'un manque d'exercice. Dans les cas extrêmes ceci peut-être dû à quelque blocage produit par un événement grave arrivé dans la vie de l'élève. En fait, cette sorte de « cécité » d'image peut se corriger par la pratique soutenue de ce même exercice. Par exemple, si les élèves se souviennent de leurs rêves, ils voient que plusieurs images visuelles sont apparues ; c'est pourquoi ils peuvent travailler avec les images. Mais ils doivent répéter cet exercice et corriger les défauts dans la représentation. L'absence d'images visuelles coïncide fréquemment avec la sensation de manque de connexion avec le monde.

## **Le perfectionnement de l'attention**

### **Explication générale des travaux:**

Une bonne disposition pour l'apprentissage, une bonne mémoire, en plus de la permanence dans ce que l'on se propose dépend de l'attention. De plus, l'adaptation et la capacité aux changements est aussi dépendant de l'attention. Il est suggéré de proposer de type d'exercice à des élèves de 2<sup>ème</sup> cycle au secondaire. La série de pratique qui suit se base sur le travail de l'attention en utilisant des tâches motrices « prétextes », c'est-à-dire des tâches qui n'ont pas d'importance mais qui permettent d'exercer l'attention.

### **Exercice B. Attention simple et travail (10 minutes)**

1- Les élèves déplacent plusieurs petits objets d'un bout à l'autre de la pièce. Ils doivent empiler les objets de manière ordonnée et répéter les mêmes gestes plusieurs fois. Ils observent comment la répétition et la fatigue détériorent l'intention et combien au fur et mesure ils deviennent moins attentifs à ces mouvements répétitifs.

2- Les élèves reprennent les objets, il effectue encore un travail prétexte en transportant un objet à la fois d'un bout à l'autre de la classe, mais cette fois, ils doivent porter attention à leurs postures durant ce travail ; 3- ils doivent corriger leurs postures tout en réalisant le travail prétexte. Pour que l'attention soit toujours stimulée, on évite les mouvements monotones.

### **Exercice C. Attention divisée (10 minutes)**

Les élèves doivent avoir quelques petits objets (5 objets), comme par exemple, crayons, effaces, livres, etc. 1- les élèves reprennent l'exercice prétexte ; ils apportent les objets d'un bout à l'autre de la classe.

2- mais cette fois ils doivent apporter leur attention à la sensation de la jambe droite et simultanément à ce qu'ils font.

3—Puis ils répètent le travail prétexte mais cette fois-ci, ils portent attention à la main droite. Enfin avec la main gauche.

---

L'enseignant guide les élèves dans leurs travaux prétextes, après quelques minutes. L'enseignant tape des mains et dit, maintenant apportez votre attention à la jambe gauche, après quelques minutes au autre changement, etc.

Les élèves écrivent leurs observations dans le journal de bord. Les élèves observent durant la semaine les moments où c'est plus difficile de maintenir l'attention.

Explication: les travaux prétextes et le perfectionnement de l'attention pourront être répétés au cours de l'année scolaire. Ce type de travail permet d'augmenter la capacité de concentration de l'élève. L'attention ne doit pas être forcée, sinon la fatigue et la frustration grandit et la concentration devient de plus en plus difficile.

Prenez quelques minutes pour expliquez les pratiques apprises durant les autres exercices. Comme par exemple lorsque l'attention des élèves diminuent ils peuvent corriger la posture, ou encore faire des respirations complètes etc.

---

## Exercice - la communication

Souvent nous sommes soumis à certaine pression de dire les bonnes choses, ainsi nous communiquons à partir de se que nous croyons que les autres veulent entendre. Mais finalement ce n'est pas se que nous avons voulu dire. Ainsi, nous alimentons des suppositions à propos de notre communication et nous nous exprimons sur cette base dans le monde.

Pour illustrer ce problème que pose les suppositions, voici un exemple :  
« Une femme s'endort sur un chemin de fer après une fête. Elle est complètement habillée en noir! Et à tout allure arrive un train arrive sans lumière. Il n'y a aucune lune, ni lumière dans les rues. Le train réussit tout de même à s'arrêter juste à temps ! Comment est-ce possible ? La fête était au cours de la journée et non en soirée.

### Exercice durée 30 minutes:

1- Travail écrit individuel: les élèves se souviennent des situations ou ils ont fait des suppositions au sujet de d'autres personnes qui se sont avérés fausses. Ils décrivent brièvement la situation en écrivant une ou deux phrases dans le journal de bord:

- Situations dans la famille
- Situations à l'école
- Situations avec les amis

Échange en groupe de deux ou trois élèves

2- Les choses **néglatives** que j'assume au sujet des gens et à mon sujet.

Je pense que les gens de ma famille sont \_\_\_\_\_

Les gens dans ma famille pensent que je suis \_\_\_\_\_

Mes amis pensent que je suis \_\_\_\_\_

3- Les choses **positives** que j'assume sur les gens et à mon sujet.

Je pense que les gens de ma famille sont \_\_\_\_\_

Les gens dans ma famille pensent que je suis \_\_\_\_\_

Mes amis pensent que je suis \_\_\_\_\_

---

## **Exercice—l'écoute attentive**

Dans l'écoute attentive les personnes sont attentives à la conversation et simultanément à ce qu'elles ressentent et pensent. Pour cet exercice, nous vous suggérons le jeu de Stop, d'arrêt que nous avons expliqué au chapitre V. Les élèves prennent un temps D'ARRÊT et observent comment ils se sentent et à quoi ils pensent. Lorsque vous dites STOP—vous attendez quelques secondes et lorsque les élèves sont immobilisés vous dites: Qu'est-ce que je fait? (pause de quelques secondes) Comment je me sent? (pause de quelques secondes) Qu'est-ce que je pense? (pause de quelques secondes)

## **Exercice—la conversation**

Proposer à vos élèves de discuter avec d'autres. En équipe de trois ou quatre les élèves discutent sur les thèmes suivants:

- 1- Quelles sont les manières pour débiter une conversation avec l'autre ?
- 2- Qu'est-ce qu'une communication directe ? (Assurez-vous qu'un élève par équipe prend des notes).

Au cours de leurs discussions assurez-vous de faire le jeu Stop.

- 3- Chaque équipe présente une synthèse de leur conversation. Assurez-vous de faire le jeu –STOP—deux à trois fois durant l'exercice et durant les présentations des élèves.

À la fin des présentations vérifiez avec les élèves comment était leur écoute (cet exercice est essentiellement un travail d'observation il n'est pas recommandé de porter des jugements. )

---

# Glossaire

## **Apprentissage**

Processus d'enregistrement, d'élaboration et de transmission de données fondé sur le phénomène de reconnaissance dans lequel la perception et la représentation se rencontrent ; une impulsion perceptive se dédouble et se dirige à la fois vers la conscience et la mémoire et celle-ci analyse et compare l'impulsion avec des données antérieures. Lorsqu'il n'y a pas de données antérieures, la donnée première qui surgira mettra en marche des mécanismes de corrélation avec des données des antérieures qui s'en rapprochent. Lorsque les images correspondent se déclenchent, elles agissent sur les centres et les mobilisent. Comme il existe une prise de réalimentation qui injecte vers la conscience la sensation du centre mobilisé, la conscience commence à s'orienter par « réussites » et « erreurs », en s'appuyant à présent sur de nouvelles données déjà dédoublées en mémoire. Donc le processus d'apprentissages présuppose toujours l'activation des centres de réponses.

## **Attention**

Aptitude de la conscience qui permet d'observer les phénomènes internes et externes. Lorsqu'un stimulus dépasse le seuil, il réveille l'intérêt de la conscience, en restant dans un champ central vers lequel l'attention se dirige ; l'attention fonctionne par motivation, par quelque chose qui, d'une certaine façon, impressionne la conscience et donne un registre. Le stimulus qui réveille l'intérêt peut rester ans le champs central de l'attention, que nous appelons le champ de présence et qui est en rapport avec la perception. Tout ce qui ne semble pas lié strictement à l'objet central se dilue dans l'attention, accompagnant la présence de l'objet au moyen de relations associatives avec d'autres objets non-présents, mais qui lui sont liés. Ce phénomène d'attention s'appelle champ de coprésence et est en rapport avec la mémoire. Par exemple, dans l'évocation, l'attention peut se déplacer des présences vers les coprésences et il en est ainsi parce qu'il y a eu registre de l'objet présent et des objets coprésents. (*intérêt*)

---

(*suite attention*) La coprésence permet de structurer les nouvelles données et nous disons : en faisant attention à un objet, ce qui est évident devient présent et ce qui n'est pas évident agit de façon coprésente. La conscience agit ainsi sur la perception et structure toujours plus que ce qu'elle perçoit, allant au-delà de l'objet observé.

### **Attitude humaniste**

L'attitude humaniste existait déjà avant la naissance d'expressions telles que «humanisme» et «humaniste» Les humanistes de différentes cultures adoptent la position commune suivante : 1. placer l'être humain comme valeur et préoccupation centrale, 2. L'affirmation de l'égalité de tous les êtres humains, 3. La reconnaissance de la diversité personnelle et culturelle, 4. La tendance au développement de la connaissance au-delà de ce qui est accepté comme vérité, 5. L'affirmation de la liberté d'idées, 6. Le rejet de la **violence**. Au delà de toute proposition théorique, l'attitude humaniste peut être considérée comme une «sensibilité», comme un emplacement face au monde humain.

### **Centres**

Centres 1) Abstraction ou synthèse conceptuelle se référant aux différentes activités de l'être humain, qui englobent le travail de différents points physiques, parfois très éloignés entre eux 2) appareils qui contrôlent l'expression de la réponse vers le monde. Ces centres apparaissent comme des spécialisations de réponse dans les relations.

### **Centres (dysfonctionnements des)**

Ils apparaissent lorsque les réponses ne s'organisent pas structurellement et lorsque les centres déclenchent leur activité dans des directions qui s'opposent entre elles. On peut dire aussi : « dans la contradiction, on pense, on sent et on agit dans des directions différentes.

### **Centres de réponse**

Synthèse conceptuelle se référant à un mécanisme du psychisme qui donne une réponse au monde de la sensation. La réponse est la manifestation de l'activité du centre vers le milieu extérieur et/ou intérieur. Nous pouvons différencier les centres de réponse, soit par l'activité, soit par la fonction qu'ils remplissent.

**Centre intellectuel** : Il régule l'élaboration de réponses pensées, la relation entre les différents stimuli, la relation entre les données, et l'apprentissage. Il donne des ordres aux autres centres, sauf à leurs parties involontaires et au centre végétatif. Il fonctionne à partir des mécanismes d'abstraction, de classification, d'association, etc.) Il travaille par sélection ou confusion d'images dans un éventail qui va des idées aux différentes formes d'imagination qui permettent d'élaborer des réponses qui, à leur tour, s'expriment comme images symboliques, signiques et allégoriques. **Centre émotif** : Les sentiments et émotions, réponse à des phénomènes internes et externes, sont régulés par le centre émotif. Son action modifie l'action des autres centres, même dans leurs parties involontaires, ainsi que l'action du centre végétatif. Il régule et synthétise des réponses, surtout celles qui sont situationnelles, par un travail d'adhésion ou de rejet. Par ce travail, l'aptitude du psychisme à savoir la sensation de s'approcher de ce qui est agréable et de s'éloigner de ce qui est douloureux. **Centre moteur** : Il permet le mouvement du corps dans l'espace ; il régule les habitudes du mouvement ; il travaille avec les tensions et les détentes. **Centre végétatif** : Il régule l'activité interne du corps en donnant des réponses équilibrantes aux déséquilibres produits et en envoyant des signaux aux autres centres.

### **Comportement**

Structure qui comprend a) le registre de la sensation ; et b) la réponse qui nous parvient de la sensation. Nous appelons le comportement toute cette structure qui se manifeste et agit à partir des centres de réponse. Le comportement varie selon le niveau de conscience, c'est-à-dire l'état ou le moment dans lequel se trouve cette structure, ce qui module finalement l'intensité du registre de la sensation et la rapidité de la réponse. Le terme registre de la sensation inclut le registre de l'image et l'action de la mémoire. Les facteurs qui interviennent dans le comportement ; le fonctionnement des centres, leurs cycles et les rythmes. Des facteurs sociaux et d'environnement agissent également sur le comportement ; les rôles ; la biographie. Les facteurs qui interviennent dans le comportement agissent entre eux de façon dynamique et structurelle. Des modifications d'un des facteurs font varier la structure totale.

---

## **Conscience**

Nous appelons conscience comme 1), l'enregistrement qu'effectue l'appareil qui coordonne et structure, en travaillant avec des sensations, des images et des souvenirs. Cet appareil doit avoir une constitution qui lui donne une unité, malgré sa mobilité, parce les activités qu'il enregistre sont également mobiles. Cet appareil n'est pas constitué dès la naissance, mais il semble s'articuler à mesure que l'ensemble des sensations du corps se construisent. Cet appareil des registres des sensations, images et souvenirs, se trouve dans le corps et, son tour, est lié aux sensations du corps. Cet appareil s'identifie parfois au moi et cette identification se réalise à mesure que les sensations du corps s'ajoutent et se modifient dans le champ de mémoire. 2) Nous appelons conscience, le système de coordination et d'enregistrement qu'effectue le psychisme humain. Nous nous référons à un même appareil, de par les différentes fonctions qu'il accomplit: s'il coordonne, nous l'appelons coordinateur, s'il enregistre, nous appelons « appareil d'enregistrement ».

## **Conscience (mécanisme de la)**

On recense plusieurs mécanismes ; a) réversibilité ; b) intentionnalité et temps de conscience ; c) attention ; d) abstraction ; e) association. Ces mécanismes s'expriment et fonctionnent plus efficacement dans le niveau de veille, - à l'exception du mécanisme d'association, dont le champ de travail se trouve de préférence dans les niveaux de sommeil et de demi-sommeil.

## **Conseils permanents de la nonviolence Active,**

(CPNVA) Les conseils permanents de la Non-violence Active propose une approche communautaire avec un engagement citoyen, un engagement avec les institutions locales, gouvernementales et les associations communautaires. Des CPNVA ont été lancés dans plusieurs universités et villes du Pérou, Brésil, Chili et en Colombie. L'Université de Lomas de Zamora, dans la province de Buenos Aires, proposait en 2014 des cours qui menaient à l'obtention d'une certification comme « Formation des Conseils permanents de Non-violence Active ».

### **Déshumanisation**

Processus par lequel la liberté humaine est réduite et ou l'intentionnalité de la conscience est niée.

### **Discrimination**

Action manifeste ou larvée de différencier un individu ou un groupe humain, fondée sur la négation de leur intention et de leur liberté. Cela s'effectue toujours par opposition à l'affirmation de vertus, de valeurs ou d'attributs particuliers que le discriminateur s'arroge.

### **Espace de représentation**

Sorte d'écran mental ou les images, formée à partir de stimuli sensoriels, de stimuli de mémoire et de l'activité de la conscience (imagination) se projettent. En plus de servir d'écran de projection, il est formé de l'ensemble des représentations internes du sens cénesthésique. L'espace de représentation possède des repères, un volume et une profondeur qui permettent de situer, selon l'emplacement de l'image, si les phénomènes proviennent du monde intérieur ou extérieur. On peut parfois avoir l'illusion que la représentation est extérieure à l'espace de représentation (espace est toujours interne). C'est cette représentation interne de l'espace mental, qui correspond aux traductions visuelles internes des sensations du corps, permet la connexion entre les productions de la conscience et le corps.

### **Être humain**

La référence de l'être humain en situation est son propre corps. C'est en lui que son moment subjectif se met en relation; par lui, il peut se comprendre comme intériorité ou extériorité, selon la direction qu'il donne à son intention, à son regard. Le monde est, par l'expérience, appréhendé comme extérieur au corps, mais le corps est aussi vu comme faisant partie du monde étant donné qu'il y participe et qu'il en reçoit son action. La conscience humaine et le corps deviennent prothèse de l'intention et répond à l'intention, au sens temporel et spatial. «Si avec l'idée de nature on a voulu indiquer ce qui est permanent, cette idée est aujourd'hui inadéquate même si on veut l'appliquer au plus objectal de l'être humain c'est-à-dire son corps.

---

(suite être humain) On introduit aujourd'hui dans son propre corps de nouveaux organes, en intervenant sur sa chimie cérébrale, en fécondant in vitro et en manipulant les gènes. Une autre conception de la nature humaine nous parle de la passivité de la conscience. Cette idéologie a considéré l'homme comme une entité qui agissait en réponse aux stimuli du monde naturel. Une telle conception zoologique, dans sa version la plus récente, transposée au monde humain, essaiera de dépasser les dialectiques antérieures de races ou de classes par une dialectique établie selon les lois économiques naturelles qui autoréguleraient toute l'activité humaine. À l'opposé, nous soutenons la nécessité de partir de la particularité humaine, nous soutenons le phénomène historico-social et non naturel de l'être humain et nous affirmons aussi l'activité de sa conscience transformatrice du monde selon son intention». (Silo, 1993, p. 65)

### **Humanisme universaliste**

Aussi appelé «*Nouvel Humanisme*» (V. **Nouvel humaniste**). Il se caractérise par le fait de mettre en évidence «l'attitude humaniste». (V. **attitude humaniste**)

### **Humanisation**

Les représentants de ce courant ont défini leur position par rapport au moment historique actuel. Selon eux, il est indispensable d'élaborer un humanisme qui contribue à l'amélioration de la vie et se dresse face à la discrimination, au fanatisme, à l'exploitation et à la violence.

### **Image**

Représentation de sensations ou de perceptions structurées et formalisées par la conscience. Les sensations ou perceptions proviennent ou sont venues (mémoire) du milieu extérieur ou intérieur, par voie sensorielle (cf. sensation). C'est pourquoi les images sont visuelles, tactiles, olfactives, auditives, gustatives, cénesthésiques et kinesthésiques (cf. forme). L'image intègre le système de transformation d'impulsions, de sorte lorsqu'une impulsion parvient à la conscience, elle se transforme en image. Cette image est alors l'ensemble des impulsions que la conscience envoie vers les centres pour mobiliser des réponses.

### **Image (du monde)**

Elle est configurée par les champs de présence et de coprésence. (cf. **attention**).

### **Image (et fonction)**

La fonction de l'image a) mobiliser les centres de réponses pour éloigner ou rapprocher la structure psychophysique des stimuli, selon leur nature douloureuse ou plaisante. Dans la mesure où la mémoire fournit des données plaisantes ou douloureuses, elle mobilise aussi l'imagination qui mobilise la structure dans une direction ou une autre. B) 1– amener des impulsions aux appareils de réponse. Ainsi lorsqu'une image surgit, elle tend à mobiliser une réponse (lorsque c'est une abstraction qui surgit, elle ne mobilise pas nécessairement une réponse), grâce au mécanisme de la tonicité musculaire. Nous disons donc que l'image amène des charges psychologiques à des niveaux physiques. Il s'agit d'une connective de travaux psychiques qui prend des charges psychiques et les transporte à d'un endroit à l'autre. L'image transporte des impulsions, qui, parfois, sont des tensions, des irritations, des données de la perception, des données de la mémoire. Ces impulsions se traduisent en images qui, en se manifestant, sont lancées vers les centres qui finalement, mobilisent le corps. B) 2– grâce au même mécanisme, mais rapporté à ce qui est plaisant ou douloureux dans les activités du mental, elle accomplit la décharge de tensions dans la représentation. Ainsi, par l'évocation de questions plaisantes ; elle sert à l'économie du psychisme. Les images qui accompagnent les perceptions des sens mobilisent des activités suivant le stimulus qui leur parvient. C'est l'image, activée par la perception qui mobilise et non la sensation ou la perception. De ce point de vue, nous disons que la fonction de l'image est de transporter de rendre de l'énergie du monde extérieur d'où proviennent les sensations.

### **Intentionnalité**

Mécanisme fondamentale de la conscience, au moyen duquel elle maintient sa structuralité, en liant les actes aux objets. Cette liaison n'est pas permanente et c'est ce qui permet la dynamique de la conscience, étant donné que les actes sont toujours à la recherche d'objets.

---

(suite intentionnalité) Cette intentionnalité, toujours lancée vers le futur est enregistrée comme une tension de recherche.

### **Mémoire**

La mémoire est la fonction du psychisme humain qui régularise le temps, l'accumulation des registres et des sensations (évoquant). Les caractéristiques de l'enregistrement sont d'une importance capitale pour l'acquisition de connaissances et le perfectionnement de nouvelles conduites. L'apprenant mémorise et évoque mieux à partir d'émotions aimables et agréables. L'éducation à la non-violence met l'emphase sur l'affectif et le climat général de la classe. Les lois d'enregistrement ; on registre mieux : a) suivant la force du stimulus ; b) si une donnée entre simultanément par différents sens (immersion) ; c) quand une même donnée relative à un phénomène est présentée de différentes manières ; d) par répétition ; f) par une absence nette de contexte ; g) sans bruit de fond ou avec une grande fluidité du signal ; h) en l'absence de stimuli, car celui qui apparaît en premier s'enregistre fortement ; i) si la mémoire n'est pas en train de fournir de l'information à la conscience ; j) quand il n'y a pas saturation par répétition ou blocage ; k) quand la conscience prête attention à la donnée (aperception, attention dirigée)

### **Paysage de formation**

Notre emplacement personnel, à tout moment de la vie, s'effectue par la représentation de faits passés et de ceux plus ou moins possibles dans le futur, de sorte qu'ils permettent, en les rapprochant des phénomènes actuels, de structurer ce que l'on appelle la situation présente ». Cet inévitable processus de représentation face aux faits est tel que ceux-ci ne peuvent en aucun cas avoir en soi la structure qu'on leur attribue. L'influence du paysage de formation n'est pas simplement donnée par une perspective temporelle et intellectuelle formée biographiquement et d'où l'on observe le moment actuel. Dans ce sens le paysage de formation agit comme un tréfonds d'interprétation et d'action, comme une sensibilité, comme un ensemble de croyances et de valorisations avec lesquels vit un individu ou une génération.

**Perception** La perception a) Simple registre d'une donnée sensorielle ; b) une donnée qui parvient à un sens est enregistrée comme une variation du tonus de travail de ce sens. Elle est configurée et structurée par ce sens. Par conséquent, la perception est le registre de la donnée à quoi s'ajoute l'activité du sens qui se trouve en mouvement. C'est une structure formée de la donnée et de l'activité du sens qui abstrait et structure ; c) structuration de sensations effectuée par un ou plusieurs sens et par l'activité de la mémoire et - ou par la conscience avec un ou plusieurs sens et avec la mémoire.

**Psychisme**

Système intégré et inter-régulé de façon dynamique par les sens, la mémoire, le coordinateur (la conscience), les niveaux et les centres.

**Reconnaissance** La reconnaissance se produit quand une donnée est reçue et comparée avec des données antérieures et qu'elle apparaît comme ayant déjà été enregistrée.

**Registre** Expérience de la sensation produite par des stimuli détectés par les sens internes ou externes, y compris le souvenir et l'imagination.

**Regard** Le regard opère à partir de l'intérêt de la conscience, les croyances et l'état de conscience, c'est cette configuration de la réalité qui correspond à la perception des sens internes et externes pondérée par les données de la mémoire, par le degré intentionnel de la conscience qui varie selon l'état de sommeil, de veille, d'émotion et d'intérêt. Dans une situation donnée au niveau social, le regard s'est configuré d'images qui s'articulent en tant que croyances et mythes.

**Réponse différée** Elle se différencie de la réponse réflexe, par l'intervention de circuits de coordination, par la possibilité de canaliser la réponse par différents centres et par la remise à plus tard de la réponse face au stimulus.

**Représentation** Tout phénomène de mémoire qui touche le champ de présence de la conscience. La représentation est différente des données de mémoire qui peuvent agir en coprésence de façon subliminale et elle est différente des données de perception.

---

**Réversibilité** Mécanisme fondamental de la conscience. Faculté de la conscience de se diriger au moyen de l'attention, vers ses sources d'information. Dans le cas des sens, nous avons l'aperception (cf. aperception) et dans le cas de la mémoire, l'évocation (cf. évocation). L'aperception dans l'évocation peut aussi exister. Son fonctionnement est directement lié au niveau de travail de la conscience. De sorte que lorsque le niveau monte, la capacité de travail de la conscience augmente et vice-versa. Il existe cependant des phénomènes de blocage dans la réversibilité, ou bien une fragmentation de celle-ci même en pleine veille.

**Rôles** Les rôles tendent à réduire le plus possible les résistances du milieu. Ils se codifient par apprentissage, selon un système de réussite-erreur et donnent lieu à des réponses typiques ou atypiques, suivant qu'elles s'adaptent ou non à la situation ou aux normes acceptées ; une adaptation croissante ou décroissante peut se produire dans les deux cas.

**Sens** Appareils ou fonctions du psychisme qui enregistrent des stimuli en provenance des milieux extérieurs (sens externes) et intérieurs (sens internes) au corps. Les sens opèrent simultanément, en dynamique et relation structurelle entre eux et avec les appareils de mémoire et de registres. *Les caractéristiques des sens* A) Activité d'enregistrement de stimuli ; b) abstraction de certaines caractéristiques d'une donnée ; structuration et configuration des données entre elles ; c) mouvement permanent de balayage ; d) ils possèdent une mémoire propre ou inertie, qui continue à percevoir bien que le stimuli ait cessé ; e) ils travaillent dans une frange de perception, selon un tonus qui leur est propre ; f) ils possèdent un seuil minimum et une limite maximum de tolérance ; les deux sont mobiles. Lorsque le stimulus ne dépasse pas le seuil, il n'y a pas de perception et lorsqu'ils dépassent la limite, il est enregistré comme une douleur g) ils traduisent le stimulus en un système d'impulsions ; h) ils possèdent des localisations terminales précises ou diffuses, toujours connectées à l'appareil de coordination (conscience) ; i) ils sont connectés à l'appareil de mémoire général de l'organisme ; j) ils donnent des registres caractéristiques par variation du tonus qui leur est propre ; k) ils peuvent commettre des erreurs dans la perception d'une donnée ; l) ils peuvent être influencés par le travail de la conscience (cf. réversibilité, Aperception, hallucination).

## **Tensions**

Nous appelons ainsi les contractions plus ou moins profondes du système musculaire. Ces tensions ne sont pas toujours directement liées au psychisme, car le relax musculaire ne produit pas toujours un relax mental. Du point de vue psychologique, les tensions psychiques sont liées à des attentes excessives qui amènent le psychisme à une recherche, à l'attente de quelque chose, avec un tréfonds de possession ; les distensions se produisent lorsqu'il y a dépossession psychologique ou don (accompagnés du registre de lâcher). Il est intéressant de préciser le registre des tensions, plutôt que d'en rechercher les causes. Il est de même pour la dissociation de tensions non nécessaires qui accompagnent une tension non en un point donné.

## **Tropisme**

Réaction d'un organisme vivant qui s'oriente vers une source d'excitation extérieure. Par exemple, le tropisme du tournesol vers le soleil. La force du soleil est gigantesque ainsi les tournesols n'ont pas à concurrencer entre eux pour obtenir de la lumière, ils doivent seulement tourner la fleur vers le soleil. Quand nous parlons de tropisme nous nous disons qu'il correspond aux aspirations personnelles, mais en même temps qui pousse les grands ensembles vers un destin collectif.

## **Violence**

Quand on parle de violence, on fait généralement allusion à la *violence* physique, étant donné que celle-ci est l'expression la plus évidente de l'agression corporelle. D'autres formes de violence telles les *violences* économique, raciale, religieuse, sexuelle, etc. peuvent, à certaines occasions, agir en occultant leur caractère et déboucher en définitive, sur le blocage et la limitation de l'intention et de la liberté humaines. Quand elles deviennent manifestes, elles s'exercent aussi par la contrainte physique. La violence et la discrimination sont souvent en corrélation et associées l'une à l'autre.

---

# Annexes

## Annexe I.

### Les approches pédagogiques

Les approches pédagogiques les plus répandus dans les systèmes éducatifs sont l'approche constructivisme socioconstructivisme, par exemple certaines les programmes coopératifs et l'approche cognitivisme.

Le **behaviorisme** porte sur le comportement, principalement sur ce qui peut s'observer. Les partisans de cette approche ne se concentrent que sur ce que l'apprenant fait ou ce qui est fait à l'apprenant. Il doit y avoir *quelque chose* qui stimule pour qu'il y ai, par la suite, un comportement. Ici on parle de conditionnement. L'environnement est le centre de cette approche. C'est l'environnement qui est déterminante sur le comportement. Selon les critiques le behaviorisme est réducteur.

### Le **constructivisme**

Le constructivisme se rapporte à la construction de connaissances et de compétences. Cela s'effectue un peu comme la structure d'un bâtiment. Il faut d'abord solidifier les fondations, c'est-à-dire les acquis et y ajouter les briques à la construction. Par exemple, lorsque l'apprenant à bien intégrer les habiletés en lecture il peut comprendre les autres matières. Les critiques considèrent que l'approche est limitative et ne prend pas suffisamment en compte l'environnement. L'apprenant est actif dans ses apprentissages et dans sa construction de sa perception de la réalité, et de ce qui l'entoure. Jean Piaget est l'un des précurseurs dans ce domaine de l'éducation et de l'approche constructivisme.

(suite Annexe I.)

Le **socioconstructivisme** a été introduit par Lev Vygotry qui à partir des travaux de Piaget affirme que l'environnement social joue un rôle déterminant et influence l'acquisition des connaissances. L'apprentissage avec les autres et par les autres est primé dans cet approche. On parle de programme et d'apprentissage coopératif et d'apprentissage par projets. Le socioconstructivisme repose sur l'idée selon laquelle l'acquisition des connaissances durables est favorisée par la prise en compte de la capacité d'un individu à s'adapter à un changement tout en s'accommodant à la nouveauté.

### Le **cognitivism**

Le cognitivism découle de l'approche behaviorisme. Il est à l'origine des sciences cognitives et des neurosciences. Il repose sur la pensée et prend en compte le fonctionnement du cerveau. Le cognitivism s'intéresse au traitement de l'information dans le processus d'acquisition des apprentissages. Il inclut les principes de la psychologie cognitive incluant les recherches sur les mémoires et les types de connaissances, entre autres. Plusieurs chercheurs critiquent l'approche, parce que selon eux ses concepts appuyer sur des similarités du fonctionnement des ordinateurs.

### Le **traitement de l'information et le cognitivism**

Les sciences cognitives étudient le fonctionnement du cerveau. C'est à l'aide d'appareils à imagerie médicale que les processus de la pensée sont scrutés. Nous savons que le fonctionnement du cerveau n'est pas isolé du reste de l'activité du corps.

Selon le cognitivism, tout nouvel apprentissage est construit à partir des apprentissages précédents. Pour le cognitivism le maintien constant des apprentissages permet aux neurones d'établir de plus en plus de connexions.

---

*(suite Annexe I.)*

Les neurones établissent des connexions par les neurotransmetteurs émis d'une synapse à une dendrite. Lorsqu'un apprenant arrête d'apprendre les connexions non utilisées disparaissent des neurones. Pour améliorer son fonctionnement et perfectionner ses réponses.

Les neurones qui composent l'ensemble de notre cerveau conservent l'information en réseau et à différents endroits dans le néocortex.

Par exemple, certaines études ont démontré que la densité de dendrites dans le cerveau nous explique qu'un individu possède plusieurs stratégies, acquis et connaissances. Les chercheurs ont découvert que le cerveau d'Albert Einstein avait une densité impressionnante de dendrites. En effet, Einstein était reconnu pour son imaginaire fertile et son don de déduction. Einstein a travaillé quelques années au bureau des brevets et devait analyser des plans complexes, il a ainsi développé plusieurs connectivités neuronales.

Les neurones communiquent entre eux via des neurotransmetteurs émis d'une synapse à une dendrite et à d'autre neurone.

Ainsi les neurotransmetteurs sont vitaux pour le bon fonctionnement du cerveau. Les spécialistes d'entendent pour dire que certains circuits qui composent les neurones peuvent être endommagées et impliquer des difficultés d'apprentissage telle que la dyslexie et certaines difficultés de concentration. La pédagogie de l'intentionnalité nous explique que certaines difficultés de concentration peuvent provenir d'une surcharge d'un centre inférieur bloquant ainsi le fonctionnement de certaines parties ou sous parties du centre intellectuel. - ou encore — Comme nous l'avons vu au chapitre II et dans la section des exercices, les apprenants n'ont pas suffisamment exercé les parties et les sous-parties du centre intellectuel ou fait des travaux prétexte pour perfectionner l'attention.

## ANNEXE 2.



«Des élèves en Irak soulignent l'importance de la reconnaissance de la diversité culturelle et du dialogue pour vivre en paix. Ils ont présenté une pièce de théâtre expliquant comment les gens habitant dans les régions de Karbala, Al-Anbar, Al-Musel, Basra Muthanna de l'Irak ne sont pas séparés et sont tous des Irakiens».

Les élèves rejettent le terrorisme. Ils disent oui à la démocratie, aux élections, à la santé et oui à l'éducation!

## Sauvons la paix

Projet-classe : Caravane de la Paix en Tunisie et journée internationale de la diversité culturelle, pour le dialogue et le développement

À l'automne 2014 visitez le site du Défi Non-violent pour visionner la vidéo de la pièce de théâtre des élèves en Irak [www.runthisway.ca](http://www.runthisway.ca)

---

(suite Annexe 2.)

**Cette activité a été réalisé en 2014 dans le cadre d'un projet du Défi Nonviolent avec des écoles du Canada, de l'Irak et de l'Irlande**

Selon la définition de l'Unesco, on entend par culture, l'ensemble des traits distinctifs spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social.

La diversité culturelle se manifeste par la reconnaissance des différentes langues, histoires, religions, traditions et des modes de vie ainsi que toutes les particularités attribuées à une culture.

Les jeunes du Canada (Québec) et les jeunes de l'Irak ne partagent pas forcément la même langue, la même histoire ni les mêmes croyances religieuses ou spirituels. Ils ne partagent pas les mêmes traditions ni le même territoire.

**Ils partagent un temps social !**

Aujourd'hui, et ce plus que jamais dans l'histoire de l'humanité, les nouvelles générations partagent un futur global et planétaire. Par ailleurs, avec le phénomène de la globalisation surgit des peurs et des questionnements. L'accélération des changements technologiques et sociaux créent une situation de confusion générale dans laquelle on expérimente la perte des références traditionnelles, c'est-à-dire, la perte de ce que nous appelons l'identité culturelle. Souvent on croit que l'identité culturelle se réfère seulement au passé, que c'est un reflet de l'accumulation historique d'expériences vécues par une communauté. En fait lorsqu'on parle de culture c'est comme si des couches d'expériences s'accumulèrent et se déposèrent et ce ci formerait l'identité culturelle. Nous observons que dans toutes les cultures il existe des projets à un moment ou l'autre de leurs histoires. Projetés au futur ces projets culturels contribuent à former l'identité culturelle

Dans cette activité nous sommes intéressés à ces objets tangibles et intangibles qui existe dans notre culture et qui pourront contribuer au futur de toute l'humanité.

Suite (Annexe I.)

Qu'est que nous apportons avec nous dans un monde sans guerres et sans violence ?

Activité pour les élèves du primaire (voir p. 156 pour secondaire)

Activité 1— les objets culturels du Québec et du Canada: Cette activité permet aux élèves de se familiariser avec les objets tangibles et intangibles de la culture du Québec et du Canada. Expliquez aux élèves que le projet est réalisé dans la cadre de la journée internationale de la diversité culturelle, pour le dialogue et pour le développement. Expliquez que les membres d'une culture produisent des objets culturels. Ces objets communiquent une certaine sensibilité qui correspond aux valeurs et à l'affection des membres qui partagent cette culture. Par exemple au Québec et au Canada, le hockey est le sport le plus populaire tandis qu'en Tunisie c'est le soccer (football). Au Québec la danse et le théâtre sont assez populaire.

Déroulement : Les élèves donnent des exemples d'objets de la culture du Québec (Canada). Écrivez le nom des objets au tableau (de 10 à 15 objets). Assurez-vous qu'il y a divers types objets (voir la liste d'objets suggérés)

Thème de ce projet : « Vous partez en voyage dans votre valise vous devez apporter seulement trois (3) objets tangibles et trois objets intangibles. Vous traversez l'espace-temps et vous arrivez en 2046. Quels sont les objets que vous choisissez d'apporter ? Dessinez les objets que vous avez choisis?

Consigne de base: Les objets choisis doivent apporter une contribution au développement durable et à la paix entre toutes les cultures de la planète en 2046.

Consignes pour la réalisation du projet 1- Chaque groupe d'élèves désignent les tâches, certains vont écrire d'autres vont dessiner ou faire un collage. 2- Les élèves discutent entre eux des listes d'objets inscrites au tableau. 3- Expliquez-leur qu'il faille mieux procéder par élimination, puis discuter des objets qu'ils souhaitent apporter et développer l'argumentaire.

Une fois la discussion terminée, le groupe d'élèves place sur une ou deux feuilles les dessins et les textes argumentant leurs choix. Les élèves ou l'enseignant prennent un « snapshot » une photographie du projet. Assurez-vous qu'il y a un titre sur la feuille par exemple: Julie, Émile, Sophie et Nadine et le nom de l'école Internationale.

Expliquez aux élèves qu'il n'y pas forcément de bons ou de mauvais choix. Plutôt, expliquez comment chaque choix suscite de bonnes ou moins bonnes conséquences à partir de nos connaissances. En ce sens, il est important que la connaissance évite la confrontation et propose le dialogue et la réconciliation.

### **Objets tangibles et intangibles**

Les objets tangibles sont perceptibles par le toucher, ce sont des objets matériels et palpables. Les objets intangibles ne sont pas perceptibles par le toucher. L'objet intangible est une construction d'idées et de valeurs telles que l'amour, la justice, la démocratie, la science, la technologie, la spiritualité, etc. Par exemple, les objets tangibles et intangibles qui sont présents aujourd'hui dans la société constituent le paysage de formation des nouvelles générations.

**Au Québec, Canada objets tangibles**

La famille  
Mon chien, mon chat  
Musique francophone  
Littérature québécoise  
Cinéma québécois, les programmes de télévision  
La langue française et anglaise  
Les lacs  
La forêt boréale  
Cirque du Soleil  
Hockey  
Le baseball  
L'arctique (Pôle Nord)  
Tarte aux pommes, pâté chinois  
Poutine, fromage en « crottés »  
Énergie solaire, énergie éolienne  
Les pommes, les bluets  
Les baleines et le fleuve St-Laurent  
Le sirop d'érable et les érables  
Les ours blancs, les castors  
Les voitures électriques  
L'argent  
Les hôpitaux  
Les jeux vidéos, les tablettes, les ordinateurs

**Objets intangibles**

Une éducation de qualité pour tous, chances égales pour tous  
La démocratie réelle, la coopération  
L'histoire,  
Les Arts et lettres,  
La science et la technologie,  
La religion, ma spiritualité  
La Paix  
La bonté  
La réconciliation  
La nonviolence  
La justice, La solidarité  
La liberté, La bonté  
L'amour, L'amitié  
Autres ?

---

## **Activité 2 . Qui nous sommes-nous et qui sont-ils?**

### **Pour élèves au primaire**

On demande aux élèves au moyen de différentes actions du quotidien (boire de l'eau, manger trois repas par jour, aller à l'épicerie, recevoir des cadeaux à Noël, jouer avec ses amis sur la tablette) de décrire comment se passe dans les faits le quotidien dans une autre culture. On compare ces mêmes actions avec les faits décrits par les élèves et les enfants en Tunisie. Finalement on fait un retour pour constater ce qui est différent et ce qui est semblable.

Le but: Cet atelier permet une prise de conscience du mode de vie dans lequel les enfants vivent et celui vécu par les enfants d'une autre culture. Cette prise de conscience passe par les actions quotidiennes anodines en apparence, mais qui, deviennent tout à fait spéciales pour les enfants. L'animation vise donc à faire parler les enfants sur leur situation et à leur faire réaliser la situation des enfants de d'autres pays. Les élèves dessinent les actions qu'ils préfèrent, aller à l'épicerie, jouer avec leurs amis, manger un repas en famille, etc.

Consulter la bibliothèque de l'école afin d'y trouver livres ou ouvrages expliquant le mode de vie des tunisiens ou encore choisir une autre culture.

Information et sites internet décrivant le mode de vie des familles et enfants tunisiens:

Wiki <http://fr.wikipedia.org/wiki/Tunisie>

Organisation Internationale de la Francophonie [http://fr.wikipedia.org/wiki/Organisation\\_internationale\\_de\\_la\\_francophonie](http://fr.wikipedia.org/wiki/Organisation_internationale_de_la_francophonie)

Passé et présent de la Tunisie—étude université de Montréal [http://www.unesco-paysage.umontreal.ca/uploads/documents/Societe\\_Culturel.pdf](http://www.unesco-paysage.umontreal.ca/uploads/documents/Societe_Culturel.pdf)

---

(suite Annexe 2.)

**Défi Nonviolent: nous sommes en 2046 un futur sans guerres**  
**Activité pour les élèves du secondaire**

Au cours de cette activité les élèves vont réfléchir et échanger sur le thème de la culture et du futur. Au chapitre IV nous avons qu'une culture peut choisir un projet qui élimine ou neutralise les expériences négatives et renforce des expériences positives. Par exemple choisir de mettre fin à la corruption? Ou par exemple qu'est-ce que la culture indienne veut « apporter dans le futur »? Le Bouddhisme, les enseignements de Gandhi ou encore les bombes atomiques ?

Un élève lit le texte suivant pour l'ensemble de la classe :

Le monde est en train de changer avec une grande rapidité, dans une telle situation surgissent des actions spontanées de toutes sorte. Mais l'un des problèmes les plus sérieux de nos sociétés est qu'il n'existe pas de véritable dialogue qui touchent les questions de fond de la civilisation actuelle. Le dialogue, facteur décisif dans la construction humaine, ne se réduit pas aux rigueurs de la logique ou de la linguistique. Le dialogue est quelque chose de vivant dans lequel l'échange d'idées, de sentiments et d'expériences est teinté de l'irrationalité de l'existence.

Déroulement : Inscrivez une grande ligne sur le tableau (ou tableau numérique) afin de séparer le tableau en deux parties égales. D'un côté du tableau vous inscrivez objets tangibles et de l'autre côté objets intangibles.

---

(suite Annexe 2.)

Vous demandez aux élèves de définir qu'est-ce qu'un objet tangible ? Donnez des exemples d'objets tangibles de la culture du Québec (Canada). Écrivez-les à la section : objets tangibles trouvez de 10 à 15 objets. Assurez-vous qu'il y ai divers types objets (voir la liste d'exemples objets tangibles et intangibles). Maintenant vous demandez aux élèves de définir qu'est-ce que l'objet intangible. Écrivez-les à la section: objets intangibles du tableau de 10 à 15 objets).

Assurez-vous qu'il y ai divers types objets. Les élèves travaillent en équipe de 3 ou 4.

Thème du projet : « Vous partez en voyage et dans votre valise vous devez apporter seulement trois (3) objets tangibles et (3) objets intangibles. Consignes de base: Les objets que les élèves choisissent doivent apporter une contribution au développement de la paix et à la convergence de toutes les cultures sur la terre. Vous traversez l'espace -temps et vous arrivez en 2046. Dites-nous quels sont les objets que vous avez choisis et pourquoi ce choix ? » L'équipe doit choisir des objets tangibles et intangibles et expliquer leurs choix, les élèves doivent développer un argumentaire. Par exemple, « nous avons choisi la démocratie réelle ; puisque ce système permet la convergence de différences idées et croyance. Avec une réelle démocratie le problème de représentativité de vivent certains groupes au Canada, comme les autochtones et les femmes sera résolu ».

Une fois le projet complété chaque équipe présente leur travail et les arguments qui soutiennent ces choix. Il est possible que ce projet soit filmé ainsi les élèves pourront présenter un vidéo synthèse de leurs expériences.

---

## **Annexe 3.**

### **Activités : Personnages historiques de la nonviolence et de l'humanisme**

#### **Un élève lit le texte suivant (pour élève au 3e cycle et plus) :**

L'histoire de la nonviolence est peu documentée dans les livres de l'histoire officielle. En règle générale, l'histoire relate les événements violents ayant caractérisé les époques comme la guerre, la famine, le génocide, la trahison, l'assassinat, la manipulation, l'intolérance et l'injustice. Par ailleurs, la manipulation la domination et la violence n'ont pas toujours accompagné l'histoire personnelle et sociale de l'être humain. Par exemple, à l'antiquité plusieurs moments furent caractérisé par la pensée et l'action humaniste nonviolente. En disant non à la violence, l'être humain a formé une attitude et cette sensibilité nonviolente. Il a cherché à vivre autrement que par la prédation, la manipulation, la haine et la vengeance. À maintes reprises dans l'histoire, un nouveau sens a accompagné l'être humain. Plusieurs personnages ont influencé la société, la pensée et les organisations avec leurs idées, leur actions, spiritualité nonviolente et la science.

« On a dit que Galilée montrait une sorte de faiblesse morale face à la barbarie de l'Inquisition ; que Léonard de Vinci comptait parmi ses inventions des machines de guerres avancées, dessinées pour le Prince. Et de la même manière, on a affirmé que beaucoup d'écrivains, de penseurs et de scientifiques contemporains ont aussi montré quelques faiblesses. Dans tout cela, il a sans doute des vérités ; mais nous devons être justes dans notre appréciation des faits. Einstein n'eut rien à voir avec la fabrication de la bombe atomique ; son mérite est d'avoir conçu la production de la cellule photoélectrique grâce à laquelle on a tant développé l'industrie, cinéma et télévision inclus ; mais son génie se manifesta par-dessus tout dans l'affirmation d'une grande théorie absolue : la théorie de la Relativité. Et Einstein n'a eu pas de faiblesse morale face à la nouvelle Inquisition. Oppenheimer non plus, à qui l'on présenta le projet Manhattan mondial (suite p. 163)

---

comme consistant en la construction d'un engin qui mettrait fin au conflit mondial, une arme uniquement dissuasive et qui ne serait jamais utilisée contre les être humains. Oppenheimer fut vilement trahi, alors il éleva la voix en appelant avec force la conscience morale des scientifiques. De ce fait, il fut destitué et persécuté par le maccarthysme. Ainsi, les nombreux « défauts de morale » attribués aux personnes ayant une attitude humaniste n'ont rien à voir avec leur position face à la société ou à la Science, mais avec leur qualité d'être humain confronté à la douleur et à la souffrance. Si, par sa force morale la figure de Giordano Bruno, qui fut confronté au martyre, apparaît par conséquence comme le paradigme de l'humanisme classique, nos contemporains Einstein et Oppenheimer peuvent tout autant être considérés avec justesse comme humanistes à part entière. Et pourquoi, bien que se situant au-delà du champ de la Science, ne devrions-nous pas considérer Tolstoï, Gandhi et Luther King comme des génies humanistes ? Je suis sûre que des millions de personnes dans le monde entier soutiennent une attitude humaniste face à la vie. Je ne cite que quelques personnalités car elles sont reconnues par tous comme des modèles. » (texte tiré du livre **Silo Parle**, Recueil d'opinions, p. 306, 2013)

### **Activité-classe secondaire**

1-Chaque élève choisit un personnage (voir page 164 et 165). 2- Les élèves font des recherches sur l'Internet et à la bibliothèque pour découvrir qu'est-ce qui caractérise l'action et la pensée du personnage. 3 – Ils écrivent une synthèse de 200 mots sur la vie du personnage. 4- Travail d'équipe ; les élèves échangent et lisent leur synthèse.

### **Activité –classe primaire**

1—Les élèves choisissent un personnage dans le livret d'activités et des personnages de la nonviolenace, collection *Éducation pour la nonviolenace Active*, Henri Oscar Communication ou voir les exemples à la page 164. (2012) 2—Ils dessinent ce personnage et écrivent trois attributs. 3- Chaque élève présente le dessin, le personnage et l'action qu'il ou qu'elle a fait pour l'humaniste et la nonviolenace.

## **Exemples de personnages humanistes et nonviolents dans l'histoire**

### **Amenhotep IV, Akhénoton Égypte**

*le pharaon de la XVIII<sup>e</sup> dynastie 1355 et 1337 av. J.-C.*

Figure controversée, il bouleverse, le temps se son règne toute l'Égypte en accélérant l'évolution théologique. « L'homme n'est jamais plus heureux qu'en apportant du bonheur à d'autres ». On attribue souvent une révolution culturelle et religieuse à Akhénoton.

### **Platon**

Platon est né à Athènes en 428-427 av. J.-C. En 408 av. J.-C. il devient un disciple de Socrate. Après la condamnation et la mort de Socrate, il transmet l'enseignement de son maître. Il voyage et rencontre plusieurs philosophes. Il fonde en 387 av. J.-C. une école nommée «l'Académie». On reconnaît dans ses idées une influence de type oriental (Zoroastre) qui s'oriente vers un certain dualisme. La philosophie politique de Platon considère qu'une «Cité juste» doit être construite selon le modèle du «Bien en soi».

### **Lao-Tseu et le Tao**

Le taoïsme a probablement été fondé en Chine entre le VI<sup>e</sup> siècle et le IV<sup>e</sup> av. J.-C. c'est à la fois une philosophie, une manière de vivre et de découvrir la vérité intérieure. À cette période la Chine est menacée par une lutte sanglante qui oppose les seigneurs féodaux. Il est considéré comme le père fondateur du taoïsme. Lao-Tseu critiqua sévèrement les pratiques politiques du souverain et le prélèvement des taxes élevés qui causa la destruction du peuple. D'après les écrits Lao-Tseu est considéré comme un rebelle de l'ordre établi.

### **Saint François d'Assise**

Chez les chrétiens, François d'Assise pourrait être considéré comme l'homme responsable du retour des enseignements du Christ. Il est l'homme de l'évangile, de la pauvreté et la fraternité. En consultant l'histoire, il découvre que les mystiques chrétiens sont très différents du message enseigné par l'Église et les seigneurs de son temps.

---

## Roi Asoka

Le Roi Asoka est né en Inde en 304 av. J.-C. Huit ans après son couronnement, son armée attaque et conquiert Kalinga (un état indien). La guerre est terriblement meurtrière ; par les représailles, les déportations, la maladie et la famine.

## Cheikh Ahmadou Bamba (Islam et le soufisme)

Les musulmans soufis recherchent l'intériorisation de l'amour de Dieu, la **contemplation**, la **sagesse**. Le soufisme est de nature initiatique, il est une voie **mystique** de l'Islam. Les soufis luttent au nom de l'Islam contre toutes les formes de vices. À travers l'histoire du Soufisme, il y a eu plusieurs maîtres avec des approches similaires. Cheikh Ahmadou Bamba, grand Maître soufi du Sénégal, a consacré sa vie à la pratique et à l'enseignement de la non-violence, en faveur des opprimés mais aussi des oppresseurs. Il fonda une école en 1883 qui existe toujours.

## Mary Wollstonecraft

Mary Wollstonecraft est née en 1759, et toute sa vie elle sera considérée comme une radicale sur le plan politique, soutenant l'idée que la coopération et la solidarité, pratiquées tout naturellement par les femmes au sein de leur famille, est la voie qui permettra de réformer la société civile. Selon elle, hommes et femmes sans distinction méritent d'être traités comme des êtres rationnels. Durant la révolution française elle publie, *A Vindication of the Rights of Woman*, (*la revendication des droits des femmes*). Sa fille Mary Shelley est reconnue le roman de Frankenstein ou le Prométhée moderne.

## Henry David Thoreau

Pour plusieurs, Thoreau est un **anarchiste** tandis que pour d'autres il est un **naturaliste** ou un **écologiste**. Encore aujourd'hui, Thoreau ne cesse d'être au centre des débats lorsqu'il est question de résistance civile et des droits des citoyens son petit essai *La Désobéissance civile* sont devenus des sources d'inspiration pour de grands personnages non-violents du XXe siècle : Tolstoï, Gandhi et Martin Luther King.

(suite Annexe 3.)

### **Gandhi (Mahatma) La Grande Âme**

En 1914, après avoir obtenu plusieurs réformes des droits civils pour les Indiens, Gandhi quitte l'Afrique du Sud et retourne en Inde. Il voyage à travers le pays et observe les conditions dans lesquelles les pauvres vivent. Gandhi ne souhaite pas tuer les Anglais pour réaliser la paix et la justice de son peuple. Gandhi croit que tuer est une erreur, il choisit d'arrêter et d'échouer, plutôt que de réaliser l'indépendance de l'Inde par des assassinats. Toute sa vie, il continuera de respecter ses principes de non-violence et c'est pour cela qu'il gagne le titre de Mahatma.

### **Aung San Suu Kyi, Birmanie**

Aung San Suu Ki est née en Birmanie en 1945. En 1988 elle crée la Ligne Nationale pour la démocratie et devient secrétaire générale. Malgré les interdictions de la dictature militaire, la ligne fait la promotion d'une politique de nonviolence et de désobéissance civile. Défiant les interdictions, Suu Kyi fait une tournée un peu partout dans son pays.

### **Albert Einstein**

Einstein est né en Allemagne, il est reconnu pour ses travaux sur la relativité et la nature corpusculaire de la lumière. Il s'oppose à la 2e guerre mondiale. Il subit plusieurs attaques visant ses origines juives et ses opinions pacifiques. En 1945, Einstein comprend que les Américains vont utiliser la bombe atomique, il écrit au Président pour le prier de renoncer. En 1955, au milieu de la guerre froide, il signe produit le manifeste Russell-Einstein qui appelle aux dirigeants du monde de trouver des solutions pacifiques aux conflits internationaux.

### **Laura Fiora Rodriguez Riccomini**

Laura Fiora est née au Chili en 1957, durant la dictature de Pinochet, elle fonde avec d'autres humanistes un Parti illégal, le Parti humaniste. En 1987, Rodriguez participe à une campagne d'affiliation pour la légalisation du Parti. Malgré les menaces et l'intimidation le Parti humaniste devient le premier Parti à être légalisé. En 1989 Rodriguez devient députée pour le district de La Reina-Penalolen.



### **Mikhail Sergeyevich Gorbatchev**

Dirigeant et président de l'ex URSS de 1985 à 1991. Il a entrepris de relancer l'économie Soviétique avec des réformes économiques (perestroïka). Il a libéralisé la société et la politique avec les élections libres, et a interrompu la course aux armements en signant des accords avec les Américains. Il a reçu le Prix Nobel pour avoir favorisé une plus grande ouverture et aidé à mettre fin à la Guerre froide.

### **Rigoberta Menchu**

Rigoberta a reçu le prix Nobel de la Paix en 1992 pour la justice sociale et la réconciliation ethnoculturelle basées sur le respect des droits des peuples autochtones. Elle est Indienne maya, Guatemala.

### **Shirin Ebadi**

Avocate, juge et activiste, son principal défi la lutte pour les droits fondamentaux de l'homme, les droits des femmes et des enfants. Elle a parlé haut et fort dans son pays en Iran, elle a reçu le prix Nobel de la Paix pour son engagement pour les droits des femmes.

## Annexe 4. Cérémonies

### **Le bien-être**

*Depuis 2013, le Défi Nonviolent propose des cérémonies de bien-être. Les élèves font la demande pour les élèves qui vivent dans des zones de conflits et pour les réfugiés. (vous pouvez suggérer la cérémonie pour tout autre événement tragique ; catastrophe naturelle ; accident ; un élève, un enseignant ou un parent très malade ou encore lors du décès d'une personne. Vous avez simplement à modifier la cérémonie selon les besoins)*

Nous prenons quelques minutes avec les élèves au cours de la semaine prochaine pour transmettre notre demande aux élèves et enfants réfugiés de la guerre en Syrie. Nous voulons leur transmettre et à leurs familles notre demande de bien-être. Nous demandons à tous les élèves ayant participé au Défi Non-violent à travers le monde et à leurs amis de se joindre à notre demande. Ici, il s'agit sans équivoque de comprendre les difficultés que ces personnes (cette personne est) sont en train de vivre. Au cours de la cérémonie nous demandons une amélioration de la situation de manière à pouvoir expérimenter un registre\* de soulagement.

### **Pourquoi une Demande de Bien-être?**

Aujourd'hui les élèves à travers le monde grandissent côte à côte avec la violence et la terreur; alors que certains sont témoins de la violence et de la guerre (retransmission d'images dans les médias sociaux); d'autres vivent le quotidien de la guerre. Même si ces conflits ne touchent pas les élèves, ils vivent de l'anxiété devant ces représentations et ces événements tragiques. Les élèves comprennent que les difficultés des élèves en Syrie peuvent tôt ou tard les toucher. La demande de Bien-être permet de préciser les souhaits des élèves, elle est similaire aux douces pensées que nous exprimons à travers la poésie de la fraternité et solidarité, « Que tout aille pour le mieux, n'imagine pas que tu es seul dans ton village, dans ta ville, sur la Terre et dans les mondes infinis ». La demande de Bien-être est réalisée en classe. Il est clair que la demande de bienfaits pour d'autres est réalisée dans les meilleures conditions et peut, si elle est réalisée une ou deux fois au cours de la semaine, réduire le niveau d'anxiété de l'ensemble des élèves de la classe. On prétend créer à travers la demande un courant de sympathie, de bien-être, et de poésie pour les élèves et leurs familles en Syrie.

---

## Les consignes:

- 1– Expliquez pourquoi vous proposez cette activité pour les élèves.
- 2– Assurez-vous que les élèves comprennent le sens de l'activité.
- 3– Prévoir une séance de 15 minutes en classe.
- 4– Avant la cérémonie demandez à 2 élèves de prendre le rôles de lecteur/lectrice.
- 5– Les 2 élèves pratiquent la lecture avant la tenue de la cérémonie.
- 6– Réalisez l'activité tôt en matinée ou en fin de journée.
- 7– Avant la lecture proposez une courte relaxation et respirations.

Cérémonie du bien-être \* 1er lecteur : Nous sommes réunis ici pour participer à la cérémonie du bien-être pour les élèves et les enfants qui sont présentement en Syrie et pour les millions de réfugiés de la guerre. Nous dirigeons nos pensées et meilleurs souhaits de protection vers les élèves en Syrie. (*pause*)

2e lecteur: N'imagine pas que tu es seul dans ton village, dans ta ville, sur la Terre et dans les mondes infinis. (*pause*)

1er lecteur : Nous sommes certains que notre demande de bien-être leur parviendra. Nous pensons aux élèves, à leurs familles et à leur l'incapacité d'aller jouer et d'aller à l'école. (*pause de quelques 30 sec.*)

2e lecteur : Prenons un court moment pour méditer sur les difficultés dont souffrent les élèves et leurs familles.. (*pause de 30 secondes*).

1er lecteur: Nous aimerions maintenant faire sentir nos meilleurs souhaits à ces personnes. Une vague de soulagement et de bien-être doit leur parvenir... (*pause de 30 sec.*)

2e lecteur : Prenons un court moment pour préciser les images et la situation de bien-être que nous souhaitons leur faire parvenir (*pause*)

1er lecteur: Nous concluons cette cérémonie en donnant l'opportunité à ceux qui le désirent, de transmettre des vœux d'amour, de paix et de la joie chaleureuse. (*pause, certains peuvent lire une phrase, poème*)

1er lecteur : Que cela a été bon, réconfortant et inspirateur pour nous. Nous saluons tous ceux qui baignent dans ce courant de poésie et de bien-être, courant fortifié par les meilleurs souhaits des élèves ici

\* *texte tiré du "Message de Silo", 2014.*

### Annexe 4. Cérémonies

#### **Allégeance à la bonne connaissance (serment Galilée)**

*À l'automne 2016, le Défi Nonviolent propose une nouvelle cérémonie, appelée le serment d'allégeance à la bonne connaissance.*

Nous prenons quelques minutes avec les élèves au cours de l'automne et dans le cadre des activités du Défi Nonviolent pour organiser une petite cérémonie le serment Galilée. Cette cérémonie d'allégeance consiste en une expérience personnelle et collective de déclaration de principes. Cette déclaration est liée à un engagement social dans le monde auquel on aspire. Ce serment amène à un emplacement mental qui permet une solidarité et une véritable égalité de la coexistence. « Moi », je ne suis pas le centre du monde, « nous » existons et soutenons la connaissance qui mène à la justice, à la réconciliation, au dialogue et à la non confrontation. La Règle d'Or, est une orientation claire de notre relation avec les autres.

#### **Pourquoi un allégeance à la bonne connaissance?**

Il semblerait que nous ayons tous une influence sur d'autres et que nous sommes tous influencés par les autres, chose très importante à prendre en considération. La façon de mener nos vies n'est pas indifférente du fait que nos actions ne se terminent pas en nous-mêmes mais se perpétuent en d'autres. La cérémonie d'allégeance à la bonne connaissance est basée sur la reconnaissance d'inclusion d'une communauté d'élèves ayant des expériences communes dans leurs apprentissages, (une communauté d'élèves d'une même école, collègue ou université ; partageant l'apprentissage des sciences et technologies).

#### **Les consignes:**

- 1– Expliquez pourquoi vous proposez cette activité.
- 2– Assurez-vous que les élèves comprennent le sens de l'activité.
- 3– Prévoir une séance de 15 minutes en classe. (ou dans le gymnase avec l'ensemble des élèves de l'école).
- 4– Avant la cérémonie demandez à 2 élèves d'être lecteurs.
- 5– Les 2 élèves pratiquent la lecture avant la tenue de la cérémonie.
- 6– Réalisez l'activité tôt en matinée ou en fin de journée.

- 
- 7– Avant la lecture proposez une courte relaxation et respirations.  
8– Quand nous indiquons « tous » - tous les élèves disent cette phrase.  
9– À la fin de la cérémonie et si le code de conduite de l'école le permet, les élèves échangent des accolades.

### **Allégeance à la bonne connaissance (serment Galilée)**

1er lecteur: La réalisation de cette cérémonie a été demandée par les élèves qui souhaitent activement participer à l'engagement de la bonne connaissance et à l'amélioration de la vie des autres. (*pause*)

2e lecteur : La douleur et la souffrance que les êtres humains expérimentent partout dans le monde reculera si avance la bonne connaissance et non la connaissance au service de l'égoïsme et de l'oppression. (*pause*)

1er lecteur : La bonne connaissance mène à la justice. La bonne connaissance mène à la réconciliation. La bonne connaissance mène au dialogue et à la non-confrontation. (*pause*)

**Tous les participants répètent** : La bonne connaissance mène à la justice. La bonne connaissance mène à la réconciliation. La bonne connaissance mène au dialogue et à la non-confrontation. (*pause*)

2e lecteur : Si tu n'es pas indifférent à la douleur et à la souffrance des autres, tu dois faire en sorte que coïncide ce que tu sens avec ce que tu penses et ce que tu fais pour aider les autres.

1er lecteur : Apprends à traiter les autres de la manière dont tu veux être traité.

2e lecteur : Je juge devant mes amis que jamais au cours de ma vie j'utiliserais les connaissances que j'ai reçu et que je vais recevoir pour opprimer d'autres êtres humains.

**Tous les participants répètent** Je juge devant mes amis que jamais au cours de ma vie j'utiliserais les connaissances que j'ai reçu et que je vais recevoir pour opprimer d'autres êtres humains.

1er lecteur : Paix. Force et joie pour tous.

**Tous les participants répètent** Paix. Force et joie pour tous.

*\* texte tiré du "Message de Silo", 2014.*



(photo crédit : Commission scolaire Des Draveurs de l'Outaouais, Gatineau)

## Ouvrages de références

Amman, Luis, *L'autolibération*, Éditions références, Éditions Références, Paris, 2003.

Bize Rebecca, Mario Aguilar *Pédagogie de l'intentionnalité, Éduquer pour une conscience active*, Buenos Aires, 2011. (espagnol seulement)

Centre Mondiale d'Études Humanistes, *Quelques termes fréquents de l'humanisme*, Éditions Références, 1995, Paris.

*Convention des droits des enfants, Nations Unies.*

Farrell, Anne, *L'étude du registre de présente et d'immersion chez les jeunes qui interagissent avec les fonctionnalités de l'espace virtuel pour socialiser*, 2008, UQAM, Montréal.

Le Devoir, *Freitag ou la nécessaire critique de l'école-marchandise*, 12 Septembre 2015.

Ministère de l'Éducation de la L'Ontario, *Guide des parents*, Ontario, 2011.

Ministère de l'Éducation du sports et des loisirs du Québec, *La violence à l'école: ça vaut le coup d'agir ensemble*, Québec, 2008.

*Violence et jeunes 2008, Organisation Mondiale de la Santé (OMS)*

Pescio, Juan Jose et Patricia Nagy *Vers une culture Solidaire et Non-violente, Argentine, 2008.*

Puledda, Salvatore, *Interprétation de l'humanisme*, Éditions Références, Paris, 2000.

*Review of the Roots of Youth Violence* réalisée à la demande du gouvernement de l'Ontario en 2008.

Sadovink, Cookson & Semel, *La violence à l'écoles, rapport de l'organisation mondiale de la Santé*, New York, 2001.

Silo, *Lettres à mes amis*, Éditions Références, Paris, 1993.

“ ” *Silo Parle, recueil d'opinions de commentaires et de conférences 1969-1995*, Éditions Références, Paris, 1996.

Swinden, Sylvia, *From Monkey Sapiens to Homo Intentional, the Phenomenology of the Non-violent revolution*, 2006.

### **Collaboration avec des organisations**

L'Organisation internationale *Monde Sans Guerres et sans violence*

L'Agence de Presse Internationale *Pressenza*.

*Convergence des cultures.*

*La Fondation Da Vinci (Argentine).*

*Forum of Development Nepal 2015 (Népal).*

« *Community for Human development* », Bangladesh.

*Conseil Permanent de la nonviolence Active, Argentine, Brésil et Pérou.*

*Courant pédagogique de l'humanisme Universaliste.*

---

L'éditeur souhaite remercier les responsables du programme d'activités scolaires « Défi Non-violent », la commission scolaire des Dra-veurs de l'Outaouais, la commission scolaire au Cœur de la Vallée, la commission scolaire de Montréal, la commission scolaire Pointe de l'Île de Montréal, la commission scolaire de Rouyn, la commission scolaire des Portages de l'Outaouais, « Educate Together », l'école Diderot à Montreuil Paris, « Humanistas Enconectividad », Conseil Permanent pour la non-violence à Rio Janeiro, l'organisation internationale Monde Sans Guerres et Sans violence, La Marche Mondiale pour la Paix et la Nonviolence, La Communauté pour le Développement Humain, Patricia Villivà, Rafael Edwards et Stéphane Lachance pour l'utilisation de photographies et d'images dans ce livre. À l'achat d'un exemplaire Henri Oscar Communication donne \$1 au programme d'activités scolaires « Défi Nonviolent ».



Anne Farrell, est entrepreneur, bloggeuse, activiste, éditrice et mère d'un jeune garçon. Elle fonde Henri Oscar Communication en 2012 avec une collection de livres et de manuels spécialisés dans l'éducation et la nonviolen Active. Elle fait des recherches expérimentales sur l'activité de la conscience et la réalité virtuelle. Elle fonde en 2011 le programme scolaire Défi Nonviolent avec des volontaires du Réseau humaniste. Anne occupe la fonction de déléguée Nord Américaine suite à son élection en 2010 et 2014 à l'équipe de coordination mondiale de l'organisation Internationale Monde Sans Guerres et sans Violence. Elle participe à titre de journaliste volontaire à l'Agence de presse Pressenza.

Henri Oscar communication  
Collection Éducation à la nonviolen

**Publié au Canada**

**Dépôt légal-Bibliothèque et Archives  
nationales du Québec, 2016**

**Dépôt légal - Bibliothèque et Archives Canada, 2016**

**ISBN: 978-2-924100-11-0**

---