UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉDUCATION, NATURE ET SPIRITUALITÉ :
DÉVELOPPEMENT D'UN MODÈLE ÉDUCATIONNEL HOLISTIQUE

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR
VIRGINIE BOELEN

FÉVRIER 2022

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

On n'arrive pas au doctorat par hasard, il est le résultat d'un parcours de vie. La Nature a été à la fois à l'origine, l'objet d'une certaine manière et la finalité de cette thèse. Mais elle a aussi été d'un précieux soutien dans la réalisation de celle-ci. Ainsi, ma gratitude va en tout premier lieu à la Nature, essentielle dans ma vie. C'est en effet à cette lumière du matin, à ce vent dans les arbres, à ces bernaches en vol, à ce ruisseau qui chante, à cet océan bleu aux odeurs iodées, à ce brouillard du petit jour, à ce harfang des neiges venu à ma rencontre, à ces bélugas curieux, à cette terre rouge, à ce pin maritime et son odeur de résine, à cette lune et à ce firmament que je dois cette force intérieure qui m'a permis de mener jusqu'à son terme ce projet.

Si la réalisation de cette thèse a demandé persévérance dans l'effort avec une bonne dose de courage, je souhaite souligner le plaisir que j'ai eu à m'y consacrer. En effet, ce fut un grand bonheur de se réaliser en tant que chercheure, à développer une expertise, en plus d'apprendre à collaborer, à échanger sur un objet de recherche transdisciplinaire qui m'a intéressée tout au long de ce doctorat. Cette satisfaction en plus de l'aboutissement de cette thèse, je les dois à plusieurs acteurs.

Je souhaite remercier tout particulièrement Lucie Sauvé, ma directrice de thèse, une des pionnières dans le champ de l'éducation relative à l'environnement à l'origine de nombreuses initiatives dont la Stratégie québécoise d'éducation en matière d'environnement et d'écocitoyenneté. Visionnaire engagée, son encadrement professionnel ainsi que sa remarquable qualité d'écoute et de rétroaction ont été essentiels à mon travail de thèse et à ma formation de chercheure. Je remercie aussi tout spécialement Geneviève Messier, ma co-directrice qui a relevé avec brio le défi de me conduire jusqu'au doctorat depuis ma maîtrise en éducation avec des discussions

passionnantes au sujet de la didactique et de la recherche en éducation. Ces rencontres à trois ou à deux étaient toujours riches d'échanges et d'apprentissages. Bienveillance et rigueur sont les deux mots qui me viennent à l'esprit en pensant à votre accompagnement dans cet intense parcours doctoral.

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance aux chercheurs des différents champs de savoir qui ont alimenté ma réflexion, dont Christiane Gohier qui m'a également soutenue tout au long de mon parcours, notamment à titre de présidente du projet doctoral, Philippe Chaubet et Jean Bélanger dans le cadre de mes stages de recherche, ainsi que ceux qui ont participé à la validation du modèle éducationnel présenté ; Gaston Pineau, Dominique Cottereau ainsi que Pascal Galvani. Je remercie également les enseignantes et les animateurs du SASEC qui ont accepté de poser un regard critique sur ma proposition de modèle et sa faisabilité.

Le processus doctoral génère un écosystème de recherche composé d'une diversité d'acteurs en plus de ceux que je viens de nommer qui ont contribué à leur manière au succès de cette entreprise. Je pense tout particulièrement à mes collègues du Centr'ERE avec lesquels j'ai toujours eu du plaisir à échanger. Le personnel de la bibliothèque de l'UQAM a toujours été proactif et à l'écoute de mes besoins de chercheure. Merci tout particulièrement à Véronique Jean, à Jean-François Allard et à Cynthia Lisée de la bibliothèque de l'éducation pour tous les services rendus dans la recherche de références ou dans l'acquisition de livres. Votre soutien m'a été bien précieux. Je souhaitais également saluer le bel accompagnement de Céline Chatigny qui fut directrice du doctorat en éducation ainsi que de Marie-France Racicot au secrétariat qui a toujours su répondre à mes questions techniques.

Je tiens à remercier le Fonds québécois de recherche (FQRSC), ainsi que la Fondation de l'UQAM (Bourse Pierre Dansereau) pour leur contribution financière me permettant de poursuivre des études doctorales avec sérénité.

Non, je n'étais pas seule dans cette aventure. C'est au fil des séminaires DME que se sont créées des amitiés. Merci Mélodie Paquette, Catherine Fréchette-Simard, Nathalie Frigon et Catherine Poulin, toutes de la cohorte de 2017, pour nos discussions passionnées en épistémologie, méthodologie dans nos champs de recherche respectifs. C'est avec ce « club des cinq » que je me suis sentie soutenue et comprise dans cette aventure doctorale. Pour tous ces beaux cadeaux, un immense merci !

Plus près de moi, je remercie mon papa, Charles Boelen, qui m'a donné le goût de créer et de mettre en avant mes idées avec une rigueur réflexive dès mon plus jeune âge. Je remercie aussi ma maman, Marie-Paule Hurlet, une amoureuse de la Nature qui sait vivre et dialoguer avec cette dernière.

Et enfin, non le moindre, toute ma profonde gratitude va à mon cher Julien et à nos enfants que j'ai embarqués dans cette aventure. Julien, tu as mené à maintes reprises la barque seul pour me permettre de travailler de longues heures à ce projet. Ta présence et toutes tes attentions délicates ont été essentielles, me soutenant sans relâche. Claire, Côme, Ambroise et petite Fleur, vous qui êtes si lumineux, vous m'avez inspirée, encouragée rien que dans le fait d'exister, mais plus encore, accompagnée et supportée. Je vous promets que désormais je vous donnerai plus de mon temps pour jouer, chanter et danser avec vous.

C'est à vous mes chers enfants, mes Amours, qui faites partie de la Nature, que je dédie cette thèse pour qu'elle contribue à vous maintenir dans une complicité et une communion naturelle avec notre Terre-Mère.

AVANT-PROPOS

> L'objet de recherche nous désigne plus que nous le désignons et ce que nous croyons nos pensées fondamentales sur le monde sont souvent des confidences sur la jeunesse de notre esprit.
>
> Bachelard (1969, p. 9)

Afin de faciliter la compréhension de cette thèse et lui donner sa pleine signification, il me semble pertinent de présenter en préambule certains épisodes de mon parcours de vie qui ont façonné ma réflexion et ma perception du monde.

Née en Afrique, j'y ai vécu les seize premières années de ma vie loin des métropoles, dans un contact simple et épuré avec la Nature[1] dans son expression la plus authentique. Pour reprendre l'expression de Maris (2018), il était question de cette part sauvage du monde dans laquelle les humains vivaient en harmonie tout en en faisant partie. La Nature, considérée comme partenaire de vie, était à la fois source de tous les apprentissages et source de vie. Certains de ces apprentissages sont à l'origine de ce que je suis aujourd'hui.

Au contact de cette Nature, j'ai senti ma condition d'être vivant parmi le vivant au sein d'un tout écosystémique et cosmique. Une telle prise de conscience a généré à la fois un profond émerveillement et une grande humilité. L'attention toute particulière portée à cette Nature authentique – sauvage - m'a fait saisir la complexité éco-

[1] Une majuscule à Nature souligne ici sa valeur intrinsèque. Cette écriture sera souvent reprise tout au long de la thèse et sera justifiée à la section 2.4.2 du cadre théorique relatif au concept de nature.

organisationnelle du vivant dans sa diversité où tout est lié. Une forme de contemplation silencieuse s'est développée, conduisant à un sens de l'observation et de l'écoute sensible pour y déceler tout indice de langage, prémisse d'une sensibilité phénoménologique. Il était question d'un langage autre que celui des humains, permettant une sorte de connexion à quelque chose de plus profond, de plus subtil, souvent associé à une forme d'esthétique ; un langage qui se passe de mots et qui relie tout ce qui est, allant de l'infiniment petit à l'infiniment grand. Ces immersions en Nature m'ont permis d'en apprécier la beauté et l'harmonie, contribuant d'une certaine manière à un enchantement du monde.

Très vite, j'ai compris que l'école (des blancs[2]) ne pourrait jamais arriver à m'offrir ce niveau d'apprentissage au même titre que la Nature ; réduite au développement de l'intelligence cognitive, les autres dimensions de l'être y étaient négligées, sous-développées. Même dans les cours d'art plastique ou ceux de musique, il était avant tout question de techniques, mettant de côté toute la dimension esthétique, affective et spirituelle associée à toute chose. À l'école, il n'était pas question du développement de l'enfant dans sa globalité, mais du développement de son instruction pour fonctionner dans une certaine société des humains. Toute la dimension holistique était inexistante et seul l'humain comptait, le reste n'étant que secondaire. Bien que docile, je n'ai jamais été heureuse dans de telles institutions où je me sentais atrophiée. Mon arrivée en Europe a été un choc où je constatais avec tristesse le gaspillage et l'accumulation des déchets, et par là même, la pollution. La société des humains, plus que jamais, notamment avec ses institutions éducatives, prônait sous toutes ses formes la rupture de la relation initiale avec la Nature. Ainsi, j'ai toujours cherché à retrouver

[2] Je formule cette expression à la façon de mes amis d'Afrique centrale. Mes parents m'avaient inscrite dans l'école française, une école pour *mundélés,* ce qui veut dire les blancs en ingala pour signifier les Occidentaux.

ce rapport originel connu lors de mon enfance, redoutant la vie en cité enfermée loin de l'essentiel.

Ma nature curieuse à vouloir comprendre le monde a fait que j'ai entrepris des études scientifiques d'ingénieure polymériste[3]. Mais dès la naissance de mon premier enfant, après avoir quitté l'Europe, j'ai créé les ateliers *l'Arbre de Vie* : des ateliers multi et transdisciplinaires pour enfants dont le but est de combler les manques de l'école (et de la société) constatés plus hauts. Ces ateliers misent sur les cinq sens de l'enfant pour développer sa curiosité et son autonomie créative dans une relation simple avec la Nature[4]. En somme, je souhaitais humblement par cet intermédiaire partager aux enfants les apprentissages que j'avais pu faire en vivant dans et avec la Nature. Je réalise l'immense privilège que j'ai eu de vivre dans de telles conditions nourrissant mon identité écologique. De nos jours, trop de jeunes sont déconnectés de leur maison de vie qu'est la Terre-Mère. Entourés de béton et de plastique avec comme principal passe-temps celui de manipuler et de regarder un écran tactile, se dégrade leur condition d'être vivant, en rupture avec la Nature.

Intérieurement, je rejoins tous ces défenseurs d'une part sauvage du monde où il me plaît, à l'instar d'Aldo Leoplold (2019), de reprendre la pensée d'Henry Thoreau selon laquelle le salut du monde est dans l'état sauvage[5]. État sauvage que nous devons respecter, à commencer par celui qui se trouve en nous-mêmes. Par cette recherche qui se veut rigoureuse, je souhaite contribuer à un tel projet éducatif.

---

[3] Un polymère est une « composé macromoléculaire organique ou minéral résultant de la combinaison de plusieurs molécules à partir d'un monomère unique ou de monomères différents » (CNRTL, 2005). La peau et le bois sont par exemple des polymères.

[4] Après avoir débuté les ateliers en parascolaire, à partir de 2009, j'ai offert ceux-ci depuis 2017 dans un centre écologique durant l'été dans la région de Charlevoix, sur le bord du fleuve Saint Laurent.

[5] Ici le terme sauvage est à comprendre comme étant « conforme à l'état de nature, qui n'a pas subi l'action de l'homme » et non comme son interprétation négative par l'humain occidental, celle qui évoque « l'état de nature, antérieure aux formes de civilisation dites évoluées », soit barbare, violent, grossier et inculte (CNRTL, 2005). À ce propos, la lecture de l'anthropologue Lévi-Strauss, *La pensée sauvage* (1962), est fort instructive et inspirante.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS …… i

AVANT-PROPOS …… iv

TABLE DES MATIÈRES …… vii

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES …… xvii

LISTE DES FIGURES …… xviii

LISTE DES TABLEAUX …… xxi

RÉSUMÉ …… xxii

INTRODUCTION …… 1

CHAPITRE I
PROBLÉMATIQUE …… 6

1.1 La question du vivre-ensemble sur Terre …… 7

1.1.1 L'enjeu du vivre-ensemble dans une perspective écocentrique géolocalisée …… 8

1.1.2 Une relation concrète, vitale et permanente vécue avec la Nature …… 10

1.1.3 État d'une dimension spirituelle dans le rapport à la Nature …… 13

1.2 L'enjeu d'une éducation invitant à un nouveau rapport au monde …… 14

1.2.1 La pertinence de la prise en compte de la spiritualité en éducation …… 16

1.2.2 La dimension spirituelle axée sur le rapport au monde dans une perspective d'éducation relative à l'environnement …… 18

1.3 La prise en compte du cheminement spirituel en éducation : le cas québécois …… 20

1.3.1 Le contexte historique québécois. ……..…… 22

1.3.2 Quels espaces prévus pour faciliter le cheminement spirituel de l'enfant à l'école ? …….……...…… 26

1.3.3 Quel espace réel pour le cheminement spirituel de l'élève à l'école ? .. 29

1.3.4 Quel espace pour l'éducation relative à l'environnement à l'école en lien avec le cheminement spirituel ? ……..…….….. 33

1.4 Vers la formulation du problème de recherche ……..…… 35

1.4.1 Du besoin exprimé au problème de recherche …….…..… 35

1.4.2 But et objectifs de la recherche …….…...…… 36

1.4.3 Pertinence scientifique et sociale de la recherche ….……..……... 38

1.5 Conclusion ……..……..……..…….. 42

CHAPITRE II
CADRE THÉORIQUE ……..……..…….…….. 43

2.1 Les fondements paradigmatiques du modèle éducationnel …….....…… 44

2.1.1 Les paradigmes sociologiques et éducationnels de Bertrand et Valois 46

2.1.2 Le choix du paradigme inventif …...……..…….….. 52

2.1.3 Le paradigme de la complexité d'Edgar Morin ……..……..……...… 58

2.2 Les principaux champs théoriques associés aux concepts centraux ……..... 63

2.2.1 Le holisme et l'éducation holistique ……..….…….……..... 64

2.2.2 La transversalité ……...……..……...… 71

2.2.2.1 L'interdisciplinarité et la transdisciplinarité ……..…..….. 71

2.2.2.2 La transversalité et sa présence en éducation ……..……...… 76

2.2.3 Le concept du vivre-ensemble …….……..… 80

2.2.4 La reliance ……..……..…….……..... 83

2.2.5 L'éthique ……..……..……..….…. 87

2.2.5.1 Éléments de définition du concept d'éthique …….…… 88

2.2.5.2 L'éthique environnementale …….…….…...…. 92

2.2.5.3 Éthique, intersubjectivité et reliance ……..…….…..…. 94

2.3 Le concept pivot de spiritualité ……..……...…… 96

2.3.1 La spiritualité, une dimension de notre humanité à la fois universelle et singulière …….…… 99

2.3.1.1 Une démarche de subjectivisation de l'être ……..…….…..... 99

2.3.1.2 Une démarche d'autoformation existentielle …….....… 101

2.3.2 La spiritualité, un processus phénoménologique holistique vécu tant avec son corps que son esprit ……...……...…. 103

2.3.3 Spéculations autour d'une forme d'intelligence …….…..... 107

2.3.4 La spiritualité, une prise de conscience profonde de reliance holistique ……..……..……...….. 110

2.3.4.1 Une conscience relationnelle ou reliance holistique ……..... 113

2.3.4.2 Une présence au monde, lieu de rencontre selon le principe du Dasein …..…….…..…….…. 120

2.3.4.3 Lorsque la dimension holistique du spirituel induit un mouvement vers une unité ultime ……...…… 121

2.3.5 La spiritualité associée à une quête de sens et d'authenticité …….... 123

2.3.5.1 Une quête de valeur ultime ……..…..……... 124

2.3.5.2 Le sens du sens ……..……... 125

2.3.5.3 Une quête d'authenticité ……...…….…….. 127

2.3.6 Lorsque le besoin d'unité et d'authenticité rejoint celui d'harmonie ... 128

2.3.7 La spiritualité, une expérience vécue comme un processus transformatif ……..……..……...…….…… 129

2.3.8 Vers un réseau conceptuel intégrateur de la spiritualité ……..…...….. 130

2.3.9 Quels sont les apports d'une spiritualité active ? ……..…...……. 132

2.3.9.1 Une spiritualité conduisant à l'harmonie et à l'unité, source de bien-être ……..…….…… 133

2.3.9.2 Une spiritualité vécue comme une démarche d'émancipation de nature à induire un engagement auprès de la communauté …….…… 135

2.3.9.3 Une *praxis* source de créativité …….……..……. 139

2.3.9.4 Une spiritualité gage d'une triple ouverture épistémologique …….. 140

2.3.9.5 Un exercice parfois difficile avec le risque d'une subjectivité problématique ……...…….. 143

2.3.9.6 Synthèse des apports du cheminement spirituel …..……..…... 145

2.3.10 Quel rapport entre la spiritualité et la religion ? Quelle évolution ? …. 147

2.3.10.1 Trois distinctions entre la spiritualité et la religion ……..….. 149

2.3.10.2 Une spiritualité dont la conception évolue ……..……... 152

2.3.10.3 Une spiritualité ouverte au dialogue ……..……..…... 155

2.3.11 L'apport anthropologique pour une conception enracinée de la spiritualité ……..……..….……... 160

2.4 L'éducation relative à l'environnement (ERE) ……..…….…. 166

2.4.1 Le concept d'environnement ……..…….……... 166

2.4.2 La Nature ou le concept de nature en rapport avec le lieu de vie naturel ……..……...… 173

2.4.3 L'éducation relative à l'environnement ……..……...…….…. 178

2.4.3.1 Une diversité de conceptions de la relation entre l'éducation et l'environnement ……...…….…….…. 179

2.4.3.2 Une diversité de perspectives pour aborder l'ERE ……..… 181

2.4.3.3 Une diversité de courants d'ERE …….……... 183

2.4.4 La définition retenue de l'éducation relative à l'environnement ..…… 186

2.5 Réseau notionnel ……...……...……... 190

2.6 Les notions de modèle et de modèle éducationnel ……..……..…... 192

2.6.1 La notion de modèle ……..……. 192

2.6.2 Le modèle éducationnel et ses deux dimensions …..…..……..… 194

2.6.3 Les concepts associés à la dimension praxéologique du modèle éducationnel ..……..……..……..……..….. 198

2.6.3.1 La situation pédagogique ……....……... 198

2.6.3.2 Une approche pédagogique ……..…..……..... 203

2.6.3.3 Une stratégie pédagogique …….....……..….. 205

2.6.4 Réseau notionnel associé au modèle éducationnel ……..…..…...…… 206

2.7 Conclusion ……..……..……..……...… 209

CHAPITRE III
MÉTHODOLOGIE ……..……..……..……...…. 211

3.1 La posture épistémologique adoptée pour cette recherche ……...… 212

3.2 Exposé critique des pratiques méthodologiques en lien avec l'objectif global de cette recherche ……..…...… 218

3.3 Le type de recherche préconisé ……..……..…… 219

3.4 Critères de scientificité de la recherche ……..……. 223

3.5 Choix d'une démarche méthodologique : l'anasynthèse …….…… 225

3.6 Opérationnalisation et instrumentation de la méthodologie retenue ……..….. 231

3.6.1 Constitution de l'ensemble de départ …….……..……..……..…… 232

3.6.2 L'analyse ……...…….…..….. 238

3.6.3 La synthèse ……..……..…….…..…... 249

3.6.4 L'élaboration d'un prototype ……..…….…...…. 251

3.6.5 La validation du prototype ……..…….…...…. 252

3.6.5.1 La validation externe par des chercheurs experts …….…… 254

3.6.5.2 La validation externe par des acteurs du milieu scolaire …….. 256

3.6.5.3 La procédure et les outils permettant la collecte de données

de la validation ……..…..…….. 259

3.6.6 Les rétroactions …….……..……..…….……. 261

3.6.7 La production d'un modèle optimal ……..……...…… 261

3.7 Conclusion ……..……..…….……. 262

CHAPITRE IV
VOLET THÉORIQUE ET AXIOLOGIQUE DU MODÈLE ÉDUCATIONNEL ... 264

4.1 La dimension écologique de la spiritualité ou l'écospiritualité ……..…….. 265

4.1.1 Principe de l'auto-écoformation existentielle …….……. 266

4.1.1.1 Le corps sensible, médiateur du rapport au monde ……...…… 270

4.1.1.2 L'imaginaire, source de reliance signifiante ……...… 273

4.1.1.3 L'émerveillement ……..……..…… 280

4.1.1.4 Les écosymboles, espaces de significations ……..…... 282

4.1.1.5 Au départ, les quatre éléments selon un processus renouvelé .. 287

4.1.1.6 De l'importance du lieu inscrit dans une temporalité ……...… 289

4.1.1.7 Synthèse de la spiritualité dans une perspective écoformatrice …….…..…….. 292

4.1.2 Dans la veine de l'écosophie ……..……..……..….. 295

4.1.3 L'apport majeur des peuples autochtones ……..……....…. 298

4.1.4 Une reliance et une résonnance universelles ……..……..… 303

4.2 La spiritualité et sa dimension écologique en éducation ……..……..….. 304

4.2.1 Une approche holistique et transversale de la spiritualité …..…….. 304

4.2.2 Les apports majeurs de la spiritualité en éducation ……..…...……. 306

4.2.2.1 Une subjectivisation de l'apprenant couplée à un sentiment d'appartenance, source de bien-être …….…….……... 306

4.2.2.2 Une *praxis* émancipatrice porteuse d'initiatives axées sur le bien-être commun ……..…….…. 309

4.2.2.3 Une approche systémique gage d'une ouverture

épistémologique et de performance ……...…….. 312

4.2.2.4 Une expérience transformatrice …….…….. 314

4.2.2.5 Synthèse des apports de l'intégration de la spiritualité en éducation ……..……..…... 316

4.2.3 Sur les pas d'une sensibilité philosophique de nature éthique en éducation ……..……..... 319

4.2.4 Les trois caractéristiques majeures d'une éducation relative à l'environnement écospirituelle ……..…….…..... 324

4.2.4.1 Une approche transversale ……...…….……..…. 325

4.2.4.2 Une approche expérientielle …….…..…. 325

4.2.4.3 Une démarche réflexive …….…….…. 330

4.3 Volet axiologique du modèle éducationnel ……..…….…. 331

4.3.1 Les deux visées du modèle éducationnel …….…..….. 332

4.3.2 Les cinq fonctions de l'éducation issues du paradigme éducationnel dans lequel s'inscrit le modèle ……...…...…. 333

4.4 Conclusion ……..……..……..… 337

CHAPITRE V
VOLET PRAXÉOLOGIQUE DU MODÈLE ……..…… 338

5.1 L'Objet d'apprentissage……..……..…… 341

5.2 Les caractéristiques et le rôle du Sujet …….…… 342

5.2.1 Quel langage pour parler de spiritualité ? ……..…... 342

5.2.2 L'imaginaire symbolique chez l'enfant et en éducation ……...… 345

5.2.3 Quelles dispositions à repérer et à valoriser chez le jeune pour favoriser sa spiritualité ? ……..…… 349

5.3 Les caractéristiques du Milieu ……...…….. 352

5.3.1 Faire entrer la nature dans l'école et faire sortir l'école dans la nature 352

5.3.2 La mise en place d'un climat de classe favorable à l'écospiritualité … 354

5.4 Les caractéristiques et le rôle de l'Agent …….…… 356

5.4.1 Le rôle déterminant de l'enseignant ……. 357

5.4.1.1 La qualité d'être ……...… 357

5.4.1.2 La compétence organisationnelle …….…... 359

5.4.2 Le rôle déterminant du lieu de vie …… 360

5.5 Les stratégies pédagogiques d'écospiritualisation : une herméneutique dialogique ……...…….… 361

5.5.1 Favoriser la rencontre avec la Nature-territoire ……...…… 365

5.5.1.1 La rencontre dans la contemplation silencieuse et solitaire 366

5.5.1.2 Le rôle de l'esthétique dans le processus d'écospiritualisation …… 371

5.5.1.3 Les récits narratifs …… 374

5.5.1.4 La notion de rite de passage comme principe spirituel …… 377

5.5.2 Inviter à l'expression de cette rencontre ou reliance …… 378

5.5.2.1 Les récits de vie autobiographiques écoformateurs …… 380

5.5.2.2 La création poétique et artistique …… 381

5.5.3 Vivre l'herméneutique dialogique comme processus transformatif ... 383

5.5.3.1 La réflexivité, condition d'une transformation vers l'émancipation ……...…. 385

5.5.3.2 Une éthique réflexive-narrative inscrite dans une dialogique philosophique …….…… 386

5.5.4 Synthèse des stratégies pédagogiques d'écospiritualisation …… 388

5.6 Conclusion …….. 393

CHAPITRE VI
VALIDATION DU MODÈLE ÉDUCATIONNEL ……...……...……... 395

6.1 Validation par les chercheurs experts ……...……...……..... 396

6.1.1 Commentaires et apports du chercheur expert A ……..……. 397

6.1.2 Commentaires et apports du chercheur expert B ……..……..… 397

6.1.3 Commentaires et apports de la chercheure experte C ……..…… 400

6.2 Validation par les acteurs du milieu éducatif scolaire …..……..…… 403

6.2.1 Commentaires et apports des AVSEC ……..……..……... 405

6.2.1.1 Pertinence et valeur heuristique du modèle selon les AVSEC 405

6.2.1.2 Le volet praxéologique du modèle vu par les AVSEC ……. 407

6.2.1.3 Réalisme et incidence sur la pratique enseignante selon les AVSEC ……..……..……..……..... 411

6.2.2 Commentaires et apports des enseignantes ……..… 413

6.2.2.1 Pertinence et valeur heuristique du modèle selon les enseignantes ……..……..……...……....… 414

6.2.2.2 Le volet praxéologique du modèle vu par les enseignantes ….. 416

6.2.2.3 Réalisme et incidence sur la pratique enseignante selon les enseignantes ……..……..……..…..…… 418

6.3 Conclusion ……..……..……..……..…….....… 422

CHAPITRE VII
DISCUSSION ……..……..……..……..……..…..… 424

7.1 Discussion d'ordre méthodologique ……..……..……..... 424

7.1.1 Trois niveaux de complexité pour une recherche transdisciplinaire … 424

7.1.2 Les limites méthodologique de la recherche ……..……..... 426

7.1.3 La démarche méthodologique cadre de l'anasynthèse …..…..…… 430

7.2 Discussion des résultats ……..……..……..……...….. 431

7.2.1 Rappel des visées éducationnelles et des objectifs de recherche ainsi que des résultats …….....……..……..… 432

7.2.2 Le place de la subjectivité en éducation face au discours objectif rationnel ……..……..……..……..…..... 434

7.2.3 Les quatre dynamiques ternaires du modèle écospirituel ……..... 438

7.2.4 Les limites de la recherche concernant les résultats ……..... 439

7.2.5 Une didactique de l'écospiritualité ou une didactique écospirituelle ? ……...……. 440

7.3 La résonance de celle recherche dans le contexte actuel ……...……..… 446

7.3.1 Une recherche inscrite dans le changement ……...……..... 446

7.3.2 Quel impact pour la formation initiale et continue des enseignants ? .. 450

7.4 Perspective de communication, de recherche et de formation ……..… 454

CONCLUSION ……...……...……...……...……...…..… 457

RÉFÉRENCES ……...……..……...……...…… 460

ANNEXE A
Lettre d'invitation à participer à la validation du prototype ……... 510

ANNEXE B
Formulaire de consentement ……..……..……..…... 516

ANNEXE C
Questionnaire pour la validation du prototype du modèle éducationnel ……... 520

ANNEXE D
Propositions de 25 activités de reliance écologique pour le primaire et le secondaire ……. 524

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

APAVECQ	:	Association professionnelle des animateurs de vie spirituelle et d'engagement communautaire du Québec
AVSEC	:	Animateurs de vie spirituelle et d'engagement communautaire
Centr'ERE	:	Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté
CNRS	:	Centre National de la Recherche Scientifique
CNRTL	:	Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales
LIP	:	Loi sur l'instruction publique
MEQ	:	Ministère de l'Éducation du Québec
MELS	:	Ministère de l'Éducation des Loisirs et des Sports
PFEQ	:	*Programme de formation de l'école québécoise*
SASEC	:	Service complémentaire d'animation spirituelle et d'engagement communautaire
UQAM	:	Université du Québec à Montréal
UNESCO	:	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

LISTE DES FIGURES

Figure Page

Figure 1.1 Sphères interreliées du développement personnel et social (Sauvé, 2000, 2019) …… 11

Figure 1.2 Le programme d'ÉCR dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MELS, 2008, p. 278) …… 25

Figure 2.1 Schématisation des dimensions prises en compte chez l'enfant dans le cadre d'une éducation holistique …… 68

Figure 2.2 Les huit composantes d'une éducation holistique chez l'enfant (adapté de Weemaes-Lidman, 2014, p. 136) …… 69

Figure 2.3 Un continuum d'intégration disciplinaire croissante d'après Drake et Reid (2019, p. 119) …… 73

Figure 2.4 La formation, un processus tripolaire selon Pineau (1986, 1989), adapté de Rousseau (1761) …… 101

Figure 2.5 Le modèle canadien du rendement occupationnel en ergothérapie (Townsend et al., 2002, p. 36) …… 106

Figure 2.6 Sphères/dimensions interreliées du phénomène spirituel en lien avec le développement personnel et social d'après Sauvé (2019) …… 118

Figure 2.7 Synthèse des caractéristiques de la spiritualité …… 131

Figure 2.8 Synthèse des apports de la spiritualité …… 146

Figure 2.9 Typologie des rapports entre spiritualité et religion (Jobin, 2013, p. 12) …… 151

Figure 2.10 Représentation de la diversité des formes d'ERE d'après Lucas (1980) et Sauvé (1992, 1997) à partir de la situation pédagogique de Legendre (2005) …… 181

Figure 2.11 Un modèle holistique d'éducation à la nature prenant en compte la dimension spirituelle, à la confluence de six courants d'ERE selon le répertoire de Sauvé (2005a, 2017b) ……..…..…..... 185

Figure 2.12 Réseau notionnel mettant en relation tous les concepts clés de cette recherche avec celui de la spiritualité, gravitant autour de la notion de mise en relation ……..……..... 191

Figure 2.13 Représentation du modèle SOMA de la situation pédagogique de Legendre (2005, p. 1240) ……..….....……..…… 202

Figure 2.14 Organisation des différents concepts autour de la notion de modèle éducationnel ……..……..……... 207

Figure 2.15 Représentation d'un modèle éducationnel inspiré de Sauvé (1992) à partir de Bertrand et Valois (1982) et de Legendre (1983, 1988) ….. 208

Figure 3.1 Typologie de recherches en éducation (Gohier, 2018, p. 110) ……..... 220

Figure 3.2 Chronologique des opérations de l'anasynthèse, inspiré de Guay (2004), Lacelle (2009) et Dumais (2014) à partir de Duchesne (1999, p. 27) …….……... 231

Figure 3.3 Champ notionnel relatif à la recherche répertoriant l'ensemble des descripteurs pour le recensement des écrits au départ de l'anasynthèse …….…….. 233

Figure 3.4 Les étapes de l'analyse de contenu adaptées de Guay (2004), également reprises par Dumais (2014) et Filteau (2009) …..…...…..... 239

Figure 3.5 Les premiers niveaux de catégorisation utilisant les théories éducationnelles de Maccia (1966) ……...…….……..... 243

Figure 3.6 Interface de codage des unités d'analyse dans le logiciel NVivo 246

Figure 3.7 Caractérisation des participants à l'évaluation du prototype du modèle …… 259

Figure 4.1 Représentation des structures anthropologiques de l'imaginaire symbolique selon Gilbert Durand (2016) ……...…….…... 278

Figure 4.2 Schéma de synthèse du concept d'émerveillement face à la Nature 282

Figure 4.3 L'écospiritualité comme démarche d'auto-écoformation existentielle……...……...…….…... 294

Figure 4.4 Synthèse des apports d'une approche holistique et transversale de la spiritualité en éducation ……..……..... 318

Figure 4.5 Les quatre étapes de l'apprentissage expérientiel selon Kolb (1984), inspirées de Ménard (2016, p. 104) ……...……. 327

Figure 4.6 Les quatre étapes de l'apprentissage expérientiel écospirituel à partir de Kolb (1984) ……..……..……... 329

Figure 5.1 Représentation d'une approche pédagogique selon le modèle de la situation pédagogique de Legendre (2005), inspiré de Sauvé (1992) ……..……. 339

Figure 5.2 Les deux étapes du processus d'écospiritualisation correspondant à deux familles d'activités pédagogiques qui s'insèrent dans le *Programme de formation de l'école québécoise*...……..…..……..... 364

Figure 5.3 Synthèse des stratégies d'écospiritualisation autour du processus herméneutique dialogique ……... 391

Figure 5.4 Lien entre les trois pôles stratégiques d'expression de la rencontre écoformatrice avec la Nature dans le cadre du modèle écospirituel et le processus tripolaire de la formation selon Pineau (1989, 1991) ... 392

Figure 7.1 Une didactique générale écospirituelle selon le modèle SOMA de Legendre (2005) ……...…….…….……..…. 445

LISTE DES TABLEAUX

Tableau Page

Tableau 2.1 Les paradigmes socioculturels selon Bertrand et Valois (1999) adapté de Chavez (2005, p. 64) ……..……...…….. 47

Tableau 2.2 Les paradigmes socioculturels et éducationnels associés selon Bertrand et Valois (1999), adapté de Chavez (2005, p. 66) …..…..…. 50

Tableau 3.1 Caractéristiques des paradigmes les plus importants de la recherche en éducation (Chavez, 2005) ……..…….…….. 213

Tableau 3.2 Les critères de scientificité de la recherche théorique d'après Gohier (1998), repris par Berryman (2002), Charland (2008) et Jeannotte (2015) ……..……... 224

Tableau 3.3 Synthèse de l'analyse de 13 thèses (théoriques) et de 2 mémoires ayant opté pour une anasynthèse comme démarche méthodologique globale (d'après Silvern, 1972, adaptée par Legendre, 2005) ……. 230

Tableau 3.4 Inventaire des principaux périodiques scientifiques consultés lors du repérage de la documentation …...……...…….. 234

Tableau 5.1 Tableau comparatif de la science et de l'art d'après Brown (1989, p. 48) ……..…..…….…….…… 372

RÉSUMÉ

La crise écologique planétaire en cette ère qualifiée d'anthropocène questionne notre rapport au monde et réintroduit la question du sens. Il importe d'apprendre à vivre ensemble au-delà de toute conception anthropocentrique, intégrant l'ensemble du monde vivant et non vivant au sein de notre communauté de vie, notre *Oïkos*[6]. Une telle crise ne peut être ignorée en éducation, levier de conscientisation.

La question de la relation au monde est ancrée dans le champ de l'éthique, plus particulièrement dans celui de l'éthique de la reliance selon Edgar Morin, impliquant la responsabilité. Cette dimension éthique de la relation au monde ouvre aussi sur le champ de la spiritualité. Celle-ci aborde les questions existentielles autour d'une quête de sens ; elle correspond également à une expérience de reliance à l'autre et à une recherche d'harmonie et d'unité.

La recherche de développement théorique exposée dans cette thèse a pour but de contribuer au champ de la didactique de l'éducation relative à l'environnement en proposant un modèle éducationnel axé sur cette dimension de l'humanité qu'est la spiritualité. Souvent incomprise et mise de côté, et pourtant essentielle, celle-ci doit être prise en compte dans une éducation qui se veut holistique, c'est-à-dire axée sur le développement intégral du jeune prenant en compte toutes ses dimensions (tant cognitive, corporelle, affective que spirituelle) selon une pédagogie ancrée dans le milieu de vie naturel. La visée éducative du modèle en question est de favoriser chez le jeune la compréhension profonde de son lien au milieu de vie naturel, faisant naître chez lui un attachement et le désir d'en prendre soin.

La démarche cadre de l'anasynthèse a permis de proposer un modèle écospirituel en trois volets : 1) un volet théorique définissant et clarifiant les concepts clés sur lesquels repose le modèle, en l'occurrence la spiritualité et sa dimension écologique ; 2) un volet axiologique exposant la visée et les objectifs du modèle ; 3) un volet praxéologique, explicitant l'approche globale et présentant le choix de stratégies pédagogiques inscrites dans une didactique générale propre à une didactique germanique ou scandinave de la *Bildung*.

L'originalité de ce modèle est d'associer la spiritualité déjà considérée en éducation formelle dans le *Programme de Formation de l'École Québécoise,* à une éducation relative à l'environnement conçue comme un creuset d'écoformation et faisant appel à la dimension spirituelle du sujet dans sa rencontre avec le vivant. Il s'agit ainsi avant tout d'une éducation transformationnelle qui, contrastant avec une éducation

---

[6] Le terme grec *Oïkos* signifie maison, habitat et par extension, lieu de vie, la maison de vie partagée, la Terre. C'est de ce terme que vient le préfixe éco-.

transmissive, encourage la cocontruction de savoirs et le développement du pouvoir agir : la visée est celle de l'émancipation du sujet, ce que le philosophe Georges Leroux appelle une formation à la vie libre. Un tel modèle éducationnel écospirituel interpelle nécessairement un agir professionnel qui sollicite toute l'humanité et la profondeur d'un praticien réflexif. La formation initiale à l'enseignement pourrait alors s'enrichir de l'examen et de l'expérimentation d'un modèle comme celui que nous proposons.

Mots clés : Éducation holistique, Nature, territoire, écoformation, spiritualité, transversalité, recherche de développement théorique, modèle éducationnel

INTRODUCTION

Enseigner, c'est d'abord *enseigner à vivre*[7] selon la formule de Rousseau dans l'*Émile ou De l'éducation* (1762). Morin reprend cette expression dans son *Manifeste pour changer l'éducation* (2014) où il s'agit d'enseigner une connaissance pertinente qui relie, selon le principe de la complexité où tout est lié et tissé ensemble. La crise écologique nous le montre clairement. Dans notre ère planétaire qualifiée d'anthropocène où tout s'accélère, les multiples bouleversements témoignent de cette complexité et questionnent notre rapport à la connaissance, mais aussi nos actions, réintroduisant par là même, la nécessité du sens (Nicolescu, 2014). Il s'agit, on le comprend bien, d'apprendre à vivre ensemble au-delà d'une posture anthropocentriste, intégrant l'ensemble du monde vivant et non vivant (Leopold, 2000, 2019 ; Næss 2008) au sein de notre communauté de vie (Sauvé, 2005a, 2017a), selon une éthique à la fois de la compréhension et de la reliance, dont un des leviers de conscientisation est l'éducation (Morin, 1999 ; Sauvé, 2019 ; Viveret, 2017).

Ayant pour trame de fond l'enjeu crucial du vivre-ensemble sur Terre selon une perspective écologique, cette thèse s'intéresse avant tout à la question de la relation à à l'autre – qui est étroitement reliée au rapport à soi-même et bien souvent ancrée dans la conception que l'on se fait du monde. Cette relation à l'autre s'inscrit fondamentalement dans le champ de l'éthique et plus particulièrement, de l'éthique de la compréhension et du lien, celle de l'altérité (Gohier, 2007), ou encore dans l'éthique de la reliance au monde (Morin, 2008), impliquant notre responsabilité. Cette relation à l'autre concerne aussi le champ de la spiritualité où il est question d'une expérience

[7] *Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation* est l'un des ouvrages de Morin sur l'éducation, publié en 2014.

à vivre dans la relation, ou conscience relationnelle, à soi et à l'autre. Hormis le fait que cet autre puisse être humain, il peut aussi être non humain. Cet Autre correspond alors à la Nature, notre *Oïkos*, maison commune, source de toute vie, qui nous renvoie à notre identité écologique au sein de notre *Terre-Patrie* (Morin et Kern, 1993) ou Terre-Mère[8]. Cette thèse en éducation ose revisiter la relation ontologique[9] et plus spécifiquement spirituelle que l'être humain développe avec la Terre-Nature dans une perspective écoformatrice de construction de sens, dans le but de recréer une relation saine avec celle-ci et, pourquoi pas, de réenchanter le monde. Certes, cela ne sera pas chose facile, notamment pour deux raisons. La première est formulée par Taleb (2016b, p. 89) :

> [l]e réenchantement de notre relation au monde, envisagé par l'écoformation, passe par une attitude audacieuse et courageuse : la critique de l'aliénation – qui s'est notamment traduite par des phénomènes comme la chosification de l'humain, de la nature et de la multitude de rapports sociaux et écologiques – et la redécouverte d'une « dimension perdue », celle de la part invisible, subtile, sensible et qualitative de la réalité.

Il s'agit en effet de se questionner sur la possibilité de *penser comme une montagne* selon un texte fondateur d'Aldo Leopold (2019), pionnier de l'éthique de la terre. Celui-ci, comme un de ses précurseurs, Henry Thoreau, introduit une dimension réflexive à la fois poétique et spirituelle dans le rapport au monde.

La seconde raison, comme l'exprime Demay (s.d., p. 4), réside dans le fait que :

> [c]'est une tâche ardue si ce n'est une gageure, car à ce terme [la spiritualité] s'attachent d'entrée de jeu plusieurs difficultés. Une difficulté d'ordre terminologique d'abord, car sitôt que ce mot est employé le lecteur est assailli de

---

[8] Le concept de Terre-Mère est couramment utilisé chez les peuples autochtones (Jérôme, 2005 ; St-Arnaud et Papatie, 2012).

[9] Ontologique : venant de l'ontologie qui, selon le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, est une partie de la philosophie qui a pour objet l'élucidation du sens de l'être considéré simultanément en tant qu'être général, abstrait, essentiel et en tant qu'être singulier, concret, existentiel (https://www.cnrtl.fr/definition/ontologie).
Ontologique désigne ce qui appartient à la catégorie de l'être et non à celle du paraître, en étant relatif au sens de l'être qui appartient simultanément à l'ordre de l'essence et à celui de l'existence. (https://www.cnrtl.fr/definition/ontologique).

> références historico-culturelles parfois mal comprises, dominées qu'elles sont par la religion chrétienne ou plus exactement les pratiques liturgiques catholiques romaines. Difficulté liée aux traditions académiques ensuite, car, généralement, tout texte ou discussion traitant de "spiritualité" est prudemment confié à certains champs d'activités académiques bien assises comme "Études religieuses" ou "Philosophie." […] Enfin, il faut aussi souligner une difficulté issue d'une question de société, car le monde occidental contemporain est un monde dont la spiritualité est souvent absente. On peut le regretter ou s'en féliciter ou encore s'en moquer, mais il semble que l'orgueil humain nourri de la croissance apparemment irrésistible et infinie du savoir scientifique nous a fait tourner le dos à tout ce pan de notre réalité historique que représente le spirituel. En fait, l'ignorance n'est pas passive, mais souvent activement recherchée dans un effort curieux de renforcement de notre dimension matérielle.

Face à la crise environnementale témoignant de l'échec de notre actuel rapport au monde, un grand nombre de penseurs, sociologues, scientifiques et philosophes[10] soulignent la nécessité d'une éducation qui permette de repenser ce rapport en lien avec la question du sens et notre lien d'appartenance à la Terre. Or, en raison de la complexité d'un tel objet, peu se lancent dans une entreprise semblable. En effet, si le projet est louable, sa réalisation n'est pas simple. Reste à savoir comment s'y prendre. C'est justement la question à laquelle tente de répondre cette thèse qui se situe dans le domaine de la didactique générale, en particulier de l'éducation relative à l'environnement. Au regard de ce qui est établi dans le système d'éducation québécois sur le plan curriculaire et à titre de proposition, cette recherche se donne pour objectif global de développer un modèle éducationnel qui permette de favoriser le cheminement d'une spiritualité contemporaine, ouverte et créative en contexte éducatif non confessionnel, en prenant en compte le rapport de l'être humain avec la Nature dans le but de promouvoir un vivre-ensemble écologique et de contribuer ainsi au bien-être de tous.

---

[10] Parmi ces penseurs, sociologues, scientifiques, philosophes, nous faisons plus particulièrement référence à Barbier (1997), Bourg (2018), Jacquard (2006), Larrère (2016), Leopold (2000), Maris (2018), Morin (2014, 2015), Morin et Kern (1993) Næss (1995, 2008, 2017), Nicolescu (2014), Rabhi (2006, 2010), Sauvé (2017a, 2018), Serres (2018) et Viveret (2017).

La question de la prise en compte de la dimension spirituelle du jeune[11] en éducation suscite depuis ces vingt dernières années un intérêt certain en recherche, dont témoignent la pluralité et la diversité des textes scientifiques désormais disponibles sur un tel sujet. L'originalité du modèle que nous envisageons est d'associer la spiritualité déjà considérée en éducation formelle dans le *Programme de formation de l'école québécoise* à une éducation relative à l'environnement conçue comme un creuset d'écoformation et faisant appel à la dimension spirituelle du sujet dans sa rencontre avec le vivant. Étant donné la complexité d'un tel objet, on ne pourra faire l'économie, sans pour autant se disperser, de mobiliser des champs de savoirs des domaines de la psychologie, de la sociologie, de l'anthropologie, de l'anthroposociologie et de la philosophie, en plus de celui de l'éducation : une telle recherche ne peut être en effet que transdisciplinaire.

Cette thèse s'articule en sept chapitres. Après la présentation de la problématique mettant en évidence la nécessité de rétablir une reliance entre l'être humain et son milieu de vie naturel, il s'agira de clarifier les principaux concepts et champs théoriques associés qui se retrouvent au cœur de cette recherche, soit le concept central de la spiritualité et le champ de l'éducation relative à l'environnement. Suite à l'exposé de la posture épistémologique critique émancipatrice adoptée, associée au paradigme de la complexité (Morin, 2008), le troisième chapitre présente et justifie la démarche méthodologique qui a permis de répondre aux objectifs de cette recherche de type théorique. Cette démarche appelée anasynthèse est une démarche cadre qui préside à l'élaboration de chacune des parties de cette thèse comme à l'ensemble de celle-ci. Les deux chapitres qui suivent présentent le modèle issu de cette recherche de développement théorique. Tout d'abord, le quatrième chapitre expose le volet théorique du modèle qui définit et clarifie la dimension écologique de la spiritualité et ses apports en éducation, puis le volet axiologique qui expose à son tour la visée et les

[11] Par jeune, nous entendons les enfants d'âge scolaire soit ceux du primaire et du secondaire.

objectifs du modèle éducationnel. Le cinquième chapitre présente ensuite le volet praxéologique de celui-ci. Il explicite l'approche globale qui y est privilégiée et présente un ensemble de stratégies pédagogiques relevant d'une didactique transversale, écospirituelle. Le sixième chapitre rend compte du processus de validation externe du modèle par les différents experts et acteurs du milieu de l'éducation qui se sont prêtés à cet exercice. Y sont colligés leurs apports théoriques et pratiques, ainsi que leurs réflexions au regard des enjeux et des perspectives d'une telle recherche et du modèle qui en résulte. Le septième et dernier chapitre propose une discussion au sujet de la méthodologie de recherche adoptée, puis des résultats obtenus. Cette discussion rend compte des apports de cette recherche dont l'ensemble des synthèses, des réflexions et des propositions, que ce soit sur les fondements en éducation, le champ de la didactique, ou encore la formation initiale et continue des enseignants[12], ouvre sur de multiples perspectives de diffusion, de recherche et de formation.

[12] Par soucis de simplicité d'écriture et de lecture, le masculin a été utilisé tout au long du texte.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

> Expropriés de notre culture, dépouillés des valeurs dont nous sommes épris – pureté de l'eau, grâce de la nature, diversité des espèces animales et végétales -, tous indiens désormais, nous sommes en train de faire de nous-même ce que nous avons fait d'eux.
>
> Claude Lévi-Strauss
> (*Saudades do Brasil*, 1994, p. 19)

Ce premier chapitre expose d'abord la nécessité de l'apprentissage du vivre-ensemble au-delà de sa dimension anthropocentrique, invitant à revisiter le rapport profond qu'entretient l'être humain avec la Nature qui est à la fois cet autre et son semblable au sein de la maison de vie commune qu'est la Terre. À travers l'éducation comme levier de conscientisation, il sera question de s'intéresser à la prise de conscience d'une identité écologique dans le rapport intime à la Nature selon une perspective d'éducation relative à l'environnement qui mobilise la spiritualité de l'être.

Particulièrement en contexte québécois, partant du constat de l'importance de la prise en compte du cheminement spirituel des jeunes à l'école selon une perspective globale et humaniste, le second volet de cette problématique se penche sur cette question en lien avec le *Programme de formation de l'école québécoise*. Après avoir exposé la situation québécoise concernant la prise en compte de la spiritualité du jeune et les modes d'intégration d'une éducation relative à l'environnement, nous saisirons tout l'intérêt de proposer un modèle éducationnel qui, face aux enjeux écologiques de notre temps, aura pour visée de favoriser la spiritualité du jeune dans son rapport à son milieu

de vie naturel selon une perspective holistique [13] d'éducation relative à l'environnement. L'exposé de la pertinence scientifique et sociale d'un tel modèle conclura ce chapitre.

1.1 La question du vivre-ensemble sur Terre

Dans un contexte de mondialisation marqué par l'essor des sciences et des technologies, le phénomène de « contraction de l'espace planétaire » (Sauvé, 2005b, p. 67) se traduit par l'interdépendance croissante entre les peuples et la globalisation des problèmes, entraînant entre autres les nombreux mouvements de migrations humaines. Ces constats conduisent à la nécessité d'apprendre à vivre-ensemble (Delors, 1999 ; Sauvé, 2005b ; UNESCO, 2012) visant la paix et l'harmonie au sein de nos sociétés désormais pluralistes faisant appel à une citoyenneté planétaire (Viveret, 2017). Ainsi la question du vivre-ensemble fait partie des chantiers prioritaires de l'UNESCO en éducation depuis presque six décennies [14] comme en témoigne le dernier rapport de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle présidée par Jacques Delors (1999)[15]. Mais, si l'apprentissage du vivre-ensemble signifie la prise de conscience de « l'interdépendance croissante (écologique, économique, sociale) des individus, des communautés et des nations dans un monde devenu plus petit, plus fragile et de plus en plus interconnecté » (UNESCO, 2003, p. 29), le vivre-ensemble dont il est question reste exclusivement anthropocentré[16]. Or, la crise environnementale, qui frappe notre « Terre-Patrie » (Morin, 2015, p. 121 ; Morin et Kern, 1993) ou notre

---

[13] L'éducation holistique est axée sur le développement intégral du jeune prenant en compte toutes ses dimensions (tant cognitive, corporelle, affective que spirituelle) selon une pédagogie ancrée dans le milieu de vie naturel (Cajete, 1994 ; Miller, 2019). Les termes de holisme et d'éducation holistique sont explicités dans le cadre théorique de la thèse.

[14] La première fois que l'on fait état de la nécessité d'apprendre à vivre-ensemble à l'UNESCO est en 1955 (UNESCO, 1955).

[15] L'apprentissage du vivre-ensemble est une des quatre piliers de l'éducation avec le fait d'apprendre à connaître, apprendre à faire et apprendre à être.

[16] L'étude de Bouchard, Daniel et Desruisseaux (2017) en témoigne.

Terre-Mère et qui marque notre temps, appelle à une nouvelle prise de conscience. En cette ère considérée comme anthropocène, il est désormais vital (Bourg, 2018 ; Morin, 2015) de considérer l'enjeu majeur de l'apprentissage du vivre-ensemble avec l'ensemble du monde vivant et non vivant dont nous faisons partie, dans une perspective écocentrique, faisant appel à une transformation profonde de notre rapport au monde.

1.1.1 L'enjeu du vivre-ensemble dans une perspective écocentrique géolocalisée

La crise écologique amorcée durant les années 1960 et en croissance continue à l'échelle planétaire, est le constat d'un vivre-ensemble écologique en souffrance (Næss, 1995, 2008, 2017 ; Næss et Rothenberg, 1989). Bourg (2018) fait état de « dommages transcendantaux […] concernant les conditions mêmes d'habitabilité de la Terre, pour le genre humain et les autres espèces » (p. 48). Pour plusieurs auteurs dont Benasayag et Aubenas (2002), Bertrand, Valois et Jutras (1997), Bourg (2018), Choné, Hajek et Hamman (2016), Descola (2005, 2011), Maris (2018), Morin (2015), Romanens et Guérin (2010), cette crise environnementale révèle les limites de l'approche et du discours de la science et de la technologie de nos sociétés occidentales qui ont stigmatisé le dualisme destructeur opposant nature et culture. Une telle posture au regard de la nature a provoqué la rupture du lien d'appartenance de l'être humain à la Nature. L'être humain s'est extrait de son « statut de simple espèce parmi les espèces » (Benasayag et Aubenas, 2002, p. 22) pour s'autoproclamer maître de la planète, ne considérant plus la Nature comme un partenaire de vie, mais comme une ressource générant du profit (Berryman, 2011 ; Leopold, 2000 ; Maris, 2018 ; Waridel, 2017). Un tel constat inspiré de précurseurs tels que Henry David Thoreau (1854), John Muir (1911) puis Aldo Leopold en 1949 et son œuvre posthume *Almanach d'un contré des sables* (2000), conduira à un mouvement de prise de conscience planétaire qui commencera à la fin des années 1960 avec plusieurs penseurs tels que James Lovelock (1970) et sa thèse Gaïa - celle de la Terre comme un être vivant -, Gregory Bateson et

l'écologie de l'esprit (1972), Arne Næss (1976/2008, 1995, 2017) et l'écologie profonde ou encore Hans Jonas (1979/1990) et l'éthique de la responsabilité (Choné et al., 2016). On assistera à l'apparition d'une éthique environnementale qui questionnera les racines culturelles de la crise environnementale (Afeissa, 2016). Il faut aussi signaler les nombreux écrits plus récents qui sont autant de cris d'alarme face à cette crise écologique : on peut citer du côté francophone cette fois, ceux de Serres (1990/2018) avec le contrat naturel pour mettre fin au mode parasitaire de l'être humain sur Terre, de Morin et Kern (1993) pour une conscience planétaire d'une communauté de destin, de Rabhi (2010) pour un appel à la décroissance, de Bourg (2018) et la nécessité de renouer avec notre Terre ou encore de Maris (2018) et l'extinction de la part sauvage du monde et de nos repères écologiques. Il en résultera la nécessité de repenser le rapport au monde (Choné et al., 2016) et de rétablir le dialogue pour une « écologie des relations » (Descola, 2005) nous invitant à une conception plus globale du vivre-ensemble qui, cette fois, inclut l'ensemble du monde vivant et non vivant (Leopold, 2000 ; Næss, 2008). Pour Serres (2001, 2018), comme pour Morin (1999, 2014, 2015), l'humanité se situe à un point critique, décisif de son évolution. Alors que notre humanité se situe dans une spirale de rapports de domination, celle des autres humains et de la nature, qui alimente le cycle de la violence, détruit tout et conduit vers l'extinction des formes de vie, cette alarme appelle à un éveil des consciences et réintroduit plus que jamais la nécessité du sens (Nicolescu, 2014) afin d'enclencher une métamorphose (Morin et Hessel, 2011). On ne peut désormais agir sans penser à l'autre où la Terre-Nature est ce qui nous relie et appelle à une relation de symbiose et de réciprocité inédite entre l'humanité et la planète (Serre, 2018). Ainsi, tout nous invite à une nouvelle renaissance et à l'émergence d'une éthique de la reliance[17] (Morin, 2015).

[17] Les concepts d'éthique et de reliance seront vus dans le chapitre relatif au cadre théorique de cette thèse.

Ce dialogue entre humains et non humains ne pourra se faire que s'il est incarné, géolocalisé, contextualisé (Sauvé, 2017a) dans le lieu de vie, de façon tant individuelle que collective (Afeissa, 2016). Il sera question du « retour de la nature dans le champ social, ou de son introduction dans la culture moderne […] comme nouvel acteur culturel, mais aussi comme contenant de toute chose » (Viard, 2012, p. 10). Autrement dit et plus encore, il sera question de réintroduire la Nature dans nos vies pour réapprendre comment vivre sur Terre (Pineau et Galvani, 2017).

Il résulte de ces réflexions que la Nature se doit d'être respectée. Elle fait partie de la vie des êtres humains comme ils en font partie. Elle joue un rôle essentiel, pas seulement pour la subsistance humaine, mais aussi pour le développement personnel global de l'être humain où se tisse un réseau de relations qui façonne son identité écologique (Puig Baguer et al., 2014 ; Thomashow, 1995), ce que nous explorons dans la section suivante.

1.1.2 Une relation concrète, vitale et permanente vécue avec la Nature

Selon Sauvé (2002, p. 1), « la trame de l'environnement est celle du réseau de la vie elle-même, à la jonction entre nature et culture ; l'environnement est le creuset où se forgent notre identité, nos relations d'altérité, notre « être-au-monde » ». Le rapport authentique à la Nature, qui est associée à un territoire donné, est une dimension essentielle de l'éducation fondamentale dans le développement personnel et social de tout être humain. Comme le schématise la figure 1.1, Lucie Sauvé (2000, 2019) observe qu'en lien étroit avec la sphère d'interactions avec soi-même (lieu de construction de l'identité) et celle d'interactions avec les autres (lieu de construction des relations d'altérité humaine), se trouve la sphère de la relation au milieu de vie, à cette « maison de vie » partagée, *Oïkos*, toutes trois à la base du développement personnel et social.

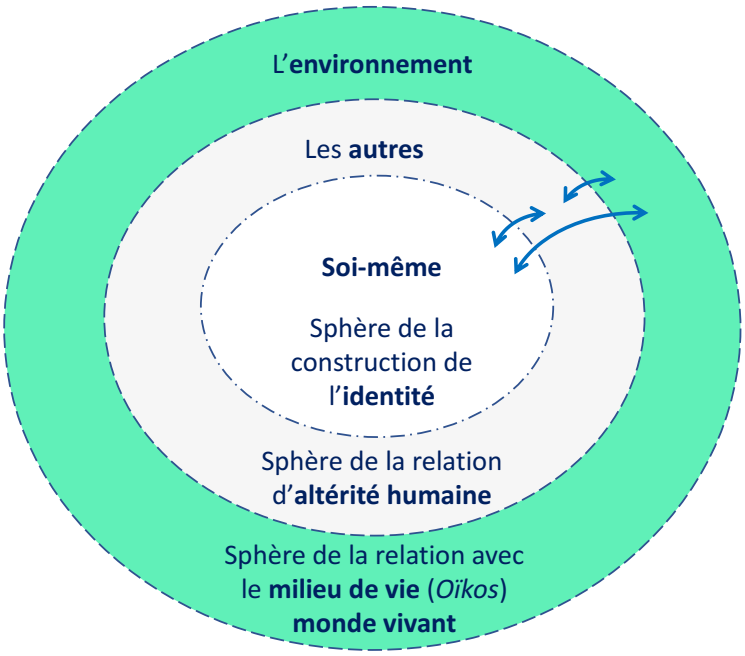

Figure 1.1 : Sphères interreliées du développement personnel et social (Sauvé, 2000, 2019)

À partir de la théorie de Darwin sur l'évolution des espèces et en se basant sur les travaux de Freud, la psychanalyse situe le psychisme humain à l'intérieur du monde animal, même si celui-ci cherche à en rompre le lien (Searles, 2014). Que ce soit dans le domaine de la psychanalyse (Searles, 2014), de la psychologie (Chawla, 1999) ou encore de l'anthropologie (Bird-David, 1999 ; Descola, 2005, 2011 ; Descola et Ingold, 2014 ; Ingold, 2000, 2011 ; Kohn, 2013 ; Lévi-Strauss, 1962), les recherches dans ces différents domaines montrent que l'environnement naturel non humain participe pleinement au développement de l'identité et à l'élaboration de la conception du moi chez l'être humain, soit son éco-ontogénèse (Berryman, 2002, 2003). Le rapport ontogénique et ontologique à la Nature dans le développement de l'identité humaine, tant au niveau psychique, cognitif qu'affectif, témoigne également de l'appartenance ou « apparentement (*relatedness*) » (Searles, 2014, p. 108) de l'être humain à cette

dernière, laquelle est liée à la sensation d'une connexion profonde, source d'attachement (Chawla, 1999).

Dans la lignée des travaux de Jung soulignant les liens entre nature et psyché (Choné, 2016), la psychologie environnementale ou écopsychologie, discipline datant des années 1970, étudie l'impact des relations que l'individu entretient avec son milieu de vie naturel sur sa psyché, relevant un « continuum organique entre la psyché et la Nature vivante » (Taleb, 2016a, p. 73). Le contact avec une nature saine est vital et engendre de multiples bienfaits pour l'être humain, ne serait-ce que dans le fait de se sentir émotionnellement connecté à la nature (Fisher, 2013 ; Kaplan, 1995 ; Ulrich, 1984). Des études sur les environnements de soins de santé ont montré l'impact positif de la nature sur la récupération de maladies (Ulrich, 1984) ou encore sur la restauration de l'attention (Kaplan, 1995). Inversement, une absence de contact avec la nature crée certains troubles physiques (obésité, maladies cardio-vasculaires, diabètes de type II) et psychiques (dépressions, stress, grandes fatigues), ce que Louv (2012) nomme *nature-deficit disorder* (syndrome de manque de nature)[18]. Par ailleurs, le fait de se trouver devant une nature détériorée a un impact négatif sur notre psyché (Fisher, 2013 ; Taleb, 2016a). Face à la dégradation de l'environnement, il semblerait qu'un malaise s'installe comme si, tel qu'observé par la psychologue Romanens et Guérin (2010, p. 8), la pollution extérieure traduisait notre pollution intérieure en ce qui concerne le dérèglement de notre rapport au monde.

Ainsi s'inscrit en nos gènes le besoin vital de se retrouver en nature de façon à se reconnecter à notre être profond. En tant qu'êtres biologiques, nous faisons partie intégrante de la Nature (Dansereau 1973 ; Louv, 2012 ; Puig Baguer et al., 2014) dans sa dimension d'*Oïkos* où l'interaction avec le milieu de vie naturel nous forme et nous transforme selon les principes de l'écoformation (Cottereau, 1999, 2001 ; Galvani,

[18] Une synthèse sur les syndromes de manque de nature a été réalisée en 2013 par le Réseau École et Nature : http://www.medecinsfrancophones.ca/userfiles/file/SyndromeManqueNature.pdf

1997, 2001 ; Pineau, 1999, 2006) et ouvre sur notre « paysage intérieur » (Dansereau, 1973). Il est alors question du développement d'une dimension existentielle de notre humanité qui nous relie au grand réseau de la vie, associée à une quête de sens, ce que certains appellent une dimension spirituelle dans le rapport intime au monde.
Le rapport profond établi avec la Nature peut mener au développement d'une spiritualité écologique qui est une forme d'éducation relative à l'environnement[19] (ERE) (Sauvé, 2006).

1.1.3 État d'une dimension spirituelle dans le rapport à la Nature

Les humains semblent donner un sens à leur vie via un sentiment d'appartenance au monde naturel et de connexion à plus grand que soi (Delagado, 2005 ; Mayer et McPherson Frantz, 2004) menant à une spiritualité écologique ouverte et créative, reposant sur l'expérience personnelle (Viveret, 2017). On parle aussi d'écospiritualité (Choné, 2016). Bien que le terme de spiritualité fort complexe et objet de controverses fera l'objet d'une analyse détaillée au Chapitre II, signalons ici qu'il existe un large consensus sur le fait qu'il s'agit d'une démarche sensible associée à une quête de sens dans une perspective de construction identitaire profonde vécue dans la relation à l'autre avec un sentiment de connexion à tout ce qui existe (Bergeron, 2002 ; Choné, 2016 ; Hay et Nye, 2006 ; de Souza, 2006 ; Tirri, 2009).

Relativement à cette dimension d'altérité propre à la spiritualité, Hay et Nye (2006) établissent une classification selon quatre niveaux où il est question de cette capacité à entrer en relation avec 1- soi-même, 2- les autres humains, 3- notre environnement naturel et enfin 4- ce qui transcende. Cette classification a été largement utilisée et validée dans d'autres recherches en matière de spiritualité notamment chez les jeunes (Best, 2014 ; Elton-Chalcraft, 2002 ; Minor et Grant, 2014 ; de Souza 2003, 2006).

[19] Il sera question d'expliciter le concept large d'éducation relative à l'environnement (ERE) dans le cadre théorique de cette thèse.

Elton-Chalcraft (2002) reprend cette classification en explicitant quatre dimensions dont les trois premières correspondent aux trois sphères interreliées du développement personnel et social définies par Sauvé (2000) (figure 1.1), dont celle associée à la dimension écologique du développement spirituel de l'être humain.

L'enjeu du vivre-ensemble dans une perspective élargie à l'ensemble du monde vivant et non vivant conduit l'être humain à prendre conscience de son rapport au monde. Cet enjeu réintroduit plus que jamais la nécessité du sens avec l'urgence de redéfinir une spiritualité pour notre temps (Bourg, 2018) comme en témoigne l'ouvrage collectif *Écologie et spiritualité* (2006) rassemblant les réflexions de penseurs, philosophes, sociologues, naturalistes et biologistes tels que Comte-Sponville, Jacquard, Monod, Pelt et Rabhi. Pour Serres (2001) comme pour Nicolescu (2014) et Viveret (2017), une telle prise de conscience qui appelle à un nouveau rapport au monde invite à une nouvelle spiritualité qui ne peut être développée que grâce à l'œuvre de l'éducation. Il s'agirait alors d'*apprendre à être*[20] pour apprendre à vivre avec les autres.

1.2 L'enjeu d'une éducation invitant à un nouveau rapport au monde

L'éducation, c'est avant tout apprendre à vivre comme l'avançait Rousseau dans l'*Émile ou De l'éducation* (1762), idée reprise par nombre d'auteurs (Lanz Delgado, 2005 ; Morin, 1999, 2014 ; de Souza, 2006 ; Viveret, 2017) soucieux d'une éducation holistique qui priorise la question du sens de notre rapport au monde.

Parmi les quatre apprentissages fondamentaux autour desquels l'éducation devrait s'organiser selon la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle à l'UNESCO (1999), en plus de celui d'*apprendre à vivre ensemble,* on trouve le fait d'*apprendre à être* où il est question de contribuer au développement total de chaque individu — esprit et corps, intelligence, sensibilité, sens esthétique,

[20] Le fait d'*apprendre à être*, qui constitue un des quatre piliers de l'éducation selon l'UNESCO, sera développé dans la section suivante (section 1.2).

responsabilité personnelle, spiritualité, soulignant l'importance de prendre en compte la dimension spirituelle de chaque être. Déjà en 1972, le rapport de l'UNESCO *Apprendre à être,* sous la direction d'Edgar Faure, exprimait dans son préambule la crainte d'une déshumanisation du monde liée à l'évolution des sciences et technologies. Lorsqu'elle fait état de la tension entre le spirituel et le matériel, cette même Commission déclare ceci :

> Le monde, souvent sans le ressentir ou l'exprimer, a soif d'idéal et de valeurs que nous appellerons morales, pour ne heurter personne. Quelle noble tâche pour l'éducation que de susciter chez chacun, selon ses traditions et ses convictions, dans le plein respect du pluralisme, cette élévation de la pensée et de l'esprit jusqu'à l'universel et à un certain dépassement de soi-même. Il y va - la Commission pèse ses mots - de la survie de l'humanité.
> (Delors, 1999, p. 17)

En contexte d'un double *désenchantement du monde*[21], celui de la « modernité capitaliste » (Taleb, 2009, p. 2) marchande associée aux progrès de la science que l'on pensait source de bonheur et de paix (Delors, 1999), et celui que signale Weber[22], associé à la disqualification des dimensions poétiques, sensibles et spirituelles face au rationnel où toute réalité est objectivable (Taleb, 2016b), il sera question de réintroduire un rapport sensible avec le monde selon une spiritualité ouverte et créative (Viveret, 2017). Bertrand (2014) souligne l'urgence de repenser l'acte éducatif accordant une plus grande place à la prise en compte du caractère spirituel de la vie afin de « dépasser les attitudes égoïstes du quotidien et de présenter un antidote aux positions dogmatiques » (p. 348).

Il importe ainsi d'introduire une éthique de la compréhension et de la relation (Gohier, 2002 ; Morin, 2015), ce que Gohier nomme aussi une éthique du lien et Morin, une éthique de la reliance, en favorisant un savoir-être et un savoir-agir autour du vivre-ensemble au risque de sombrer dans la barbarie comme le souligne Nicolescu (2014).

---

[21] Expression utilisée dans le rapport de la Commission (Delors, 1999, p. 14 et 15).

[22] Max Weber fut à l'origine de cette expression crée au début du XXe siècle : *Entzauberung der Welt* (Taleb, 2016b).

Dallaire (2014), quant à lui, expose la pertinence de favoriser le développement d'une spiritualité dite civique en éducation.

Explicitons à présent les raisons qui motivent le fait de favoriser la prise en compte de la spiritualité de l'enfant au sein même de l'école et ensuite plus particulièrement en lien avec une éducation relative à l'environnement[23].

1.2.1 La pertinence de la prise en compte de la spiritualité en éducation

Si on synthétise les éléments de définition d'une spiritualité laïque, il s'agit d'une démarche personnelle holistique vers la quête de sens et d'unité dans une perspective de construction identitaire profonde selon une démarche d'intériorité et de connaissance de soi où, en tant qu'êtres de relation, l'aspect relationnel est essentiel (Bellous et Csinos, 2009 ; Bergeron, 2002 ; Choné, 2016 ; Elton-Chalcraft, 2002 ; Hay et Nye, 2006 ; Hyde, 2008 ; Tirri, 2009 ; Watson et al., 2014). En ce qui concerne ce dernier point, Hyde (2008) explicite le fait de se sentir en connexion avec l'autre (*connectedness*) alors que Hay et Nye (2006) font état d'une conscience relationnelle (*relational consciousness*).

La spiritualité est une dimension de notre humanité qui se manifeste naturellement chez les enfants (Benson et al., 2003 ; de Souza, 2006), particulièrement au contact de la nature (Bellous et Csinos, 2009 ; Elton-Chalcraft, 2002 ; Hoffman, 1992 ; Pelt, 2008 ; Piechowski, 2001). En éducation, la spiritualité est à considérer selon une approche holistique et transversale, créative, affective et intuitive, au-delà du simple cognitif (Adams et al., 2015 ; Buchanan et Hyde, 2008 ; Viveret, 2017 ; Watson, 2017). Ainsi, prendre en compte et favoriser le cheminement spirituel de l'élève permet de considérer l'enfant de façon plus globale dans le cadre de son développement.

[23] Les deux prochaines sections 1.2.1 et 1.2.2 seront explicitées en détail d'une part dans le cadre théorique de la thèse et dans le volet théorique du modèle éducationnel développé.

De plus, favoriser le cheminement spirituel de l'élève apporte des bienfaits tant sur le plan individuel que collectif : l'enfant se sent connecté avec le reste du monde et développe sa capacité de résilience et d'empathie à l'égard de l'autre (Bellous et Csinos, 2009 ; Fraser, 2004, 2007 ; Plater, 2017 ; de Souza, 2006). Comme le souligne Best (2014), « faciliter le développement de sa capacité à vivre certaines expériences qui nous font sentir pleinement humains, vivants et en connexion avec l'autre tel que le fait d'aimer et se sentir aimé, sont de toute évidence des enjeux fondamentaux en éducation » (p. 16, traduction libre). Selon O'Higgins Norman et Renehan (2014), le développement spirituel chez les jeunes privilégie le développement d'un sentiment d'appartenance à la communauté dans laquelle ils agissent, conduisant à leur implication responsable et citoyenne pour la justice et le bien commun. Toutes ces caractéristiques associées au développement spirituel chez le jeune contribuent à un état de bien-être et à une propension au mieux vivre-ensemble, avec un impact positif sur ses apprentissages (Bertrand, 2014 ; Souza et Halafoff, 2018). Le renforcement du sentiment d'appartenance à la communauté et la relation positive aux autres (de Souza, 2006 ; Bellous et Csinos, 2009 ; Fraser, 2007) contribuent chez l'élève à son engagement affectif envers ces derniers (Archambault et Dupéré, 2017). À l'issue de sa recherche, de Souza (2003) souligne également les bienfaits du développement spirituel en éducation par la réduction du nombre d'élèves qui se sentent isolés et déconnectés de l'environnement scolaire. Pour ces multiples raisons, plusieurs pays occidentaux dont le Québec, intègrent dans le curriculum scolaire la prise en compte du cheminement spirituel de l'élève dans une perspective à la fois humaniste et globale[24].

Par ailleurs, l'introduction d'une éducation relative à l'environnement (désormais ERE) dans les écoles selon une perspective psychosociale présenterait des points

[24] Terme utilisé dans le cadre de l'avis au ministre de l'Éducation du Québec (MELS, 2007) où il est question d'une « préoccupation pour l'être de l'élève et sa réalisation globale » (p. 10).

communs avec les caractéristiques d'une éducation holistique intégrant la spiritualité du jeune dans son rapport au monde, ce que nous clarifions dans la partie suivante.

1.2.2 La dimension spirituelle axée sur le rapport au monde dans une perspective d'éducation relative à l'environnement

Si historiquement l'éducation relative à l'environnement (ERE) trouve ses premières origines dans l'expérience d'être dans la nature (plein air) avec le goût de la connaître et d'entrer en relation avec celle-ci, un des moteurs du développement de l'ERE dans les écoles a été la crise environnementale apparue dans les années 1970 (Berryman, 2002 ; Gough, 2012), considérée alors comme une éducation essentielle par les instances internationales (UNESCO-PNUE, 1976, 1977, 1987), notamment pour questionner notre rapport au monde (Choné et al., 2016 ; Sauvé, 2009a).

Lorsque cette éducation relative à l'environnement est envisagée selon une perspective psychosociale[25], il est question du développement transversal (Sauvé, 2019) de l'être humain dans sa relation à l'environnement (Sauvé[26], 1997), une forme d'altérité au-delà de l'altérité humaine où se développe un sentiment d'appartenance au grand réseau des êtres vivants qui donne un sens à notre « être au monde » (Cottereau, 2001 ; Sauvé, 2002). Plusieurs propositions en éducation relative à l'environnement (Sauvé, 2006) privilégient des approches spirituelles en lien avec « l'émergence d'une éducation plus adaptée à la compréhension holistique de la personne au sein de son milieu de vie » (Sauvé, 1997, p. 25), à la fois associée à une quête de sens et d'authenticité, une conscience relationnelle et une recherche d'harmonie avec la Nature, reconnaissant l'importance fondamentale du lien d'appartenance à celle-ci. Le but est de reconstruire

---

[25] Les deux autres perspectives, environnementales et pédagogiques, sont explicitées dans le cadre théorique de la thèse.

[26] Sauvé est la seule auteure à ce jour ayant mené une recherche permettant une typologie des différentes perspectives de l'ERE avec une synthèse des courants dans ce champ.

le réseau des relations entre personne – groupe social – environnement selon un esprit critique et de justice éco-sociale.

Le terme holistique prend sa racine dans celui de holon et de holisme qui, selon Novak (2019), concerne l'idée de formation d'une vision du monde écologique et sensible. Quelles que soient les définitions des éléments caractéristiques constitutifs d'une éducation holistique (Cajete, 1994 ; Miller et al., 2005, 2019 ; Weemaes-Lidman, 2014), d'une part la dimension spirituelle est toujours prise en compte et, d'autre part, le rapport à la Nature et à la Terre y est considéré comme essentiel : il importe de ressentir la connexion et l'interdépendance entre l'être humain et la Nature à la fois comme entitée et lieu de vie. Par ailleurs, la prise en compte de la dimension spirituelle de l'être humain en éducation s'accompagne d'une vision holistique de la personne en interaction avec la société et l'environnement (Bertrand, 2014 ; Bertrand et Valois, 1999), ce qui est également propre à l'ERE lorsque celle-ci est envisagée selon une perception écocentrique et symbiosynergique[27] de l'environnement (Hutchison, 1998 ; Sauvé, 1997).

Plus encore, prendre en compte la dimension spirituelle en éducation mise sur une approche transdisciplinaire (Barbier, 1997 ; Galvani, 2008 ; Morin, 2014, 2015 ; Paul et Pineau, 2005), c'est-à-dire au-delà des disciplines, qui invite à l'adoption d'« une vision globale qui transcende l'éclatement des spécialisations » (Galvani, 2008, p. 139) au même titre que l'ERE (Sauvé, 2019).

Par l'introduction de concepts transversaux aux disciplines du curriculum, on a « reconnu l'importance d'ouvrir la formation des enfants et des jeunes à la complexité et à la globalité des réalités d'un monde mouvant et multidimensionnel avec lequel il faut apprendre à interagir » (Sauvé, 2019, p.70). Barbier (1997) fait état d'une approche dite transversale multiréférentielle qui part de l'existentialité interne des sujets, à savoir

[27] Le terme symbiosynergie employé par Bertrand et Valois (1999) signifie notamment à la fois la symbiose et la synergie entre l'être humain et son environnement naturel biophysique, ce que nous expliciterons dans le chapitre présentant le cadre théorique de cette thèse.

« le magma de sensations, de représentations, d'idées, de symboles, de mythes, de valeurs, à la fois sociaux et personnels » (Barbier, 1997, p. 311) qui leur sont propres.

Ainsi en éducation, lorsqu'il est question d'une approche globale, holistique, la dimension spirituelle du jeune est prise en compte de façon transversale avec notamment une attention portée au rapport à la Nature, à la fois matrice et maison commune de toute vie. Dans ce cas précis, on a affaire au développement de la dimension écologique du cheminement spirituel du jeune dans son rapport au monde. Dans le cas de notre recherche, nous nous intéressons plus spécifiquement au cas de la prise en compte de cette dimension en éducation au Québec, selon une perspective d'ERE dans un contexte où l'engagement citoyen autour des questions environnementales est de plus en plus sollicité[28].

1.3 La prise en compte du cheminement spirituel en éducation : le cas québécois

Une recension d'écrits montre un intérêt en recherche pour le phénomène de prise en compte de la spiritualité des jeunes dans le monde de l'éducation (Mata-McMahon, 2016), particulièrement en contexte non confessionnel dans les pays occidentaux tels que l'Angleterre avec le programme SMSC (Spiritual Moral Social Cultural Program) (Adams et al., 2015 ; Best, 2014) et l'Irlande (O'Higgins Norman et Renehan, 2014) ou encore l'Australie (Rossiter, 2014 ; de Souza, 2006) et la Nouvelle-Zélande (Fraser, 2004, 2007; Fraser et Grootenboer, 2004) qui, comme le Canada, sont issus de la colonisation judéo-chrétienne. Notons que Habermas (2010) fait état d'une tendance post-séculière de nos sociétés occidentales désormais marquées par le multiculturalisme pour signifier un retour de ce qu'il appelle le « religieux »[29], pas de la même façon qu'avant le processus de sécularisation, mais indiquant la nécessité

---

[28] Les initiatives citoyennes environnementales comptent le Québec parmi les plus proactives : https://www.coalition-education-environnement-ecocitoyennete.org

[29] Dans son discours, Habermas (2010) ne fait aucune distinction entre le spirituel et le religieux, point qui sera traité ultérieurement dans cette thèse.

d'engager le dialogue avec le phénomène religieux comme partie intégrante du paysage culturel[30] de nos sociétés démocratiques. Cette inclination est accompagnée de trois mouvements en parallèle qui sont 1) l'acceptation du pluralisme, 2) un désir de communication par la raison et 3) une reconnaissance des droits fondamentaux. Selon Tirri (2009), comme pour Watson (2012), à la lumière de ces critères, le spirituel dont il est question de nos jours pourrait être considéré comme une forme de « religiosité post-séculière » (p. 248). Bien qu'il soit question de sémantique, nous ne partageons pas ce point de vue, ce qui sera développé ultérieurement au moment de la clarification du concept de spiritualité. Si les questions d'ordre existentiel relatives à la spiritualité ont pu être traitées dans le cadre d'une religion, il n'en reste pas moins vrai que le phénomène spirituel sur les questions du sens de la vie et dans le fait de se sentir connecté au réseau de la vie est un phénomène ontologique[31] propre à notre humanité, indépendant de toute religion (Bergeron, 2002 ; Comte-Sponville, 2006 ; Hétu, 2001). Notons que dans le cas de cette recherche, il est question d'une spiritualité laïque, distincte de toute religion.

Conscient de l'importance et du bien-fondé de prendre en compte le cheminement spirituel de ses jeunes en éducation désormais non confessionnelle (MELS, 2005), dans une perspective humaniste globale associée au vivre-ensemble (MELS, 2007), l'école québécoise intègre cette dimension dans son curriculum scolaire (MEQ, 2006a). Comme l'énonce le comité mandaté par le ministère de l'Éducation pour traiter de la place du spirituel dans l'éducation québécoise,

> Éduquer, c'est d'abord former l'humain, c'est aider les élèves à grandir en humanité, puisque l'humanité est inachevée, autant sur le plan individuel que collectif. Or, cet humain à construire n'est pas qu'un corps, il est aussi

---

[30] On retrouvera cette approche au sein des cours d'éthique et culture religieuse au Québec (MELS, 2008).

[31] En rappel, selon la définition du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, ontologique désigne ce qui appartient à la catégorie de l'être et non à celle du paraître, en étant relatif au sens de l'être qui appartient simultanément à l'ordre de l'essence et à celui de l'existence (https://www.cnrtl.fr/definition/ontologique).

> esprit et doté d'une vie intérieure unique qui le rend capable de se représenter le monde, de penser son rapport aux autres, de se situer dans le temps, de s'interroger sur le pourquoi des choses, de sa propre vie et de l'univers. Bref, l'humain a autant besoin de sens pour son esprit que de nourriture pour son corps. C'est pour que l'école n'oublie pas cette dimension intérieure de l'humain, fondement de sa dignité, qu'il est fait mention de cheminement spirituel dans la LIP[32]. (MELS, 2007, p. 45)

Il s'agit donc d'explorer les avenues possibles permettant de prendre en compte et de faciliter ce cheminement spirituel chez le jeune au sein du système éducatif québécois, notamment dans une perspective d'éducation relative à l'environnement. Pour commencer, il s'agira de dresser un historique de la situation québécoise au regard du processus de déconfessionnalisation tout en maintenant la possibilité de créer au sein de l'éducation un espace réflexif autour de questions existentielles, autrement dit spirituelles, qui jusqu'alors était réservées au service confessionnel.

1.3.1 Le contexte historique québécois

La culture du Québec a longtemps été imprégnée d'une longue tradition religieuse européenne qui a contribué à façonner la société à partir du XVIIe siècle, notamment avec la prise en charge de l'instruction majoritairement catholique pour les francophones et protestante pour les anglophones (MEQ, 2008). Les années 1960 marquent un tournant avec la Révolution tranquille valorisant la liberté de conscience et de religion de tous les citoyens. L'État québécois décidait alors d'assumer pleinement sa mission publique par la sécularisation de ses institutions. Le processus de déconfessionnalisation de l'école québécoise commence en 1997 et se poursuit en 2000 et 2005 pour conduire à l'adoption de la nouvelle *Loi sur l'instruction publique*

---

[32] Depuis le 15 juin 2020, l'article 36 de la LIP faisant état de la mission de l'école de favoriser le cheminement spirituel du jeune en vue de son épanouissement a été abrogé (http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/I-13.3). Cela ne change cependant pas la reconnaissance par le *FPEQ* de l'existence de la dimension spirituelle du jeune et l'importance de sa considération dans son développement personnel (MELS, 2006).

(LIP). Les programmes d'enseignement moral et religieux confessionnels catholiques et protestants et ceux de morale pour les élèves exemptés de l'enseignement confessionnel sont remplacés en 2008 par un cours unique d'éthique et de culture religieuse (ÉCR) offert à tous les élèves du primaire et du secondaire, considéré comme une réponse éducative au pluralisme culturel et religieux qui caractérise désormais la société québécoise du XXIe siècle (Beaucher et al., 2010). Face à la diversité des valeurs et des croyances pouvant être source d'enrichissement, mais aussi de tensions et de conflits, il est important de construire des espaces de dialogue qui permettent à cette diversité de s'exprimer. Ce programme vise la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun selon un esprit d'ouverture, dans le respect des différences, tout en menant une réflexion critique. Il est question du développement de trois compétences : 1) Réfléchir sur des questions éthiques ; 2) Manifester une compréhension du phénomène religieux et 3) Pratiquer le dialogue, afin de favoriser un meilleur vivre-ensemble et la construction d'une culture publique commune (MELS, 2008). Comme nous l'avons signalé plus haut, notons que, malgré les enjeux environnementaux qui nécessitent une réflexion éthique introduisant un vivre-ensemble écocentrique, le vivre-ensemble dans les textes du Ministère ne concerne que les individus au sein de la cité.

La compétence associée au fait de réfléchir sur des questions éthiques fait appel à la dimension réflexive de l'élève quant à ses propres positions et son agir sur les plans personnel, interpersonnel et collectif. Cette compétence concerne sa capacité d'exercer un jugement critique et d'organiser sa pensée pour élaborer un point de vue et interagir avec les autres dont les représentations associées à un acquis culturel, religieux ou séculier sont diversifiées (MELS, 2008).

Dans la reconnaissance de l'importance des questions religieuses dans la vie et l'évolution de la société québécoise (MELS, 2008), on retrouve les caractéristiques

(identifiées par Habermas, 2010) d'une société post-séculière où, à travers le dialogue, il s'agit de favoriser une compréhension du fait religieux.

En parallèle de cette mesure, force est de constater que, dans la foulée de la déconfessionnalisation du système éducatif québécois, le ministère de l'Éducation souligne l'importance du cheminement spirituel de l'élève (MELS, 2005) qui jusqu'alors était réservé au service confessionnel. Selon l'article 36 de la *Loi sur l'instruction publique*, l'école devait « faciliter le cheminement spirituel de l'élève afin de favoriser son épanouissement » (LIP, 2016). Le spirituel associé à la question du sens de la vie est considéré comme une composante essentielle du développement personnel et se dissocie désormais de toute tradition religieuse (MELS, 2007). Dans l'exercice du rôle qui lui revient, l'école publique n'évacue donc pas la dimension spirituelle de l'expérience des élèves et l'intègre dans son *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) où il est question de « la personne en relation avec elle-même, avec les autres et avec l'environnement » (MEQ, 2006a, p. 252).

La figure 1.2 extraite du PFEQ (MELS, 2008) permet de situer les différentes articulations du programme entre ses visées, les domaines généraux de formation et les cinq domaines d'apprentissage. Parmi ces cinq domaines d'apprentissage se trouve le développement personnel auquel sont rattachés les programmes d'ÉCR et d'éducation physique et à la santé.

Comme le signifie le PFEQ, la prise en compte des questions existentielles d'ordre spirituel est liée au développement du jugement et de la conscience, et participe à la construction d'une vision du monde de l'élève, tout en favorisant l'adoption d'une distance critique (MEQ, 2006a). Cette directive relève d'une approche humaniste qui rejoint les trois visées de formation du PFEQ à savoir la structuration de l'identité, la construction d'une vision du monde et le développement du pouvoir d'action. De telles

visées associées à la mission sociale de l'école[33] soulignent « l'importance de maintenir le savoir-être et l'humanisation » (MELS, 2007, p. 9). Ainsi, en lien avec les domaines généraux de formation, la prise en compte du cheminement spirituel de l'élève participe au vivre-ensemble et au bien-être, et ultimement à l'harmonisation du rapport à l'environnement, si on élargit le vivre-ensemble à une perspective écocentrique. Suite à l'énoncé de ces différentes mesures et directives ministérielles en vue de faciliter le cheminement spirituel de l'élève, examinons à présent son mode d'opérationnalisation.

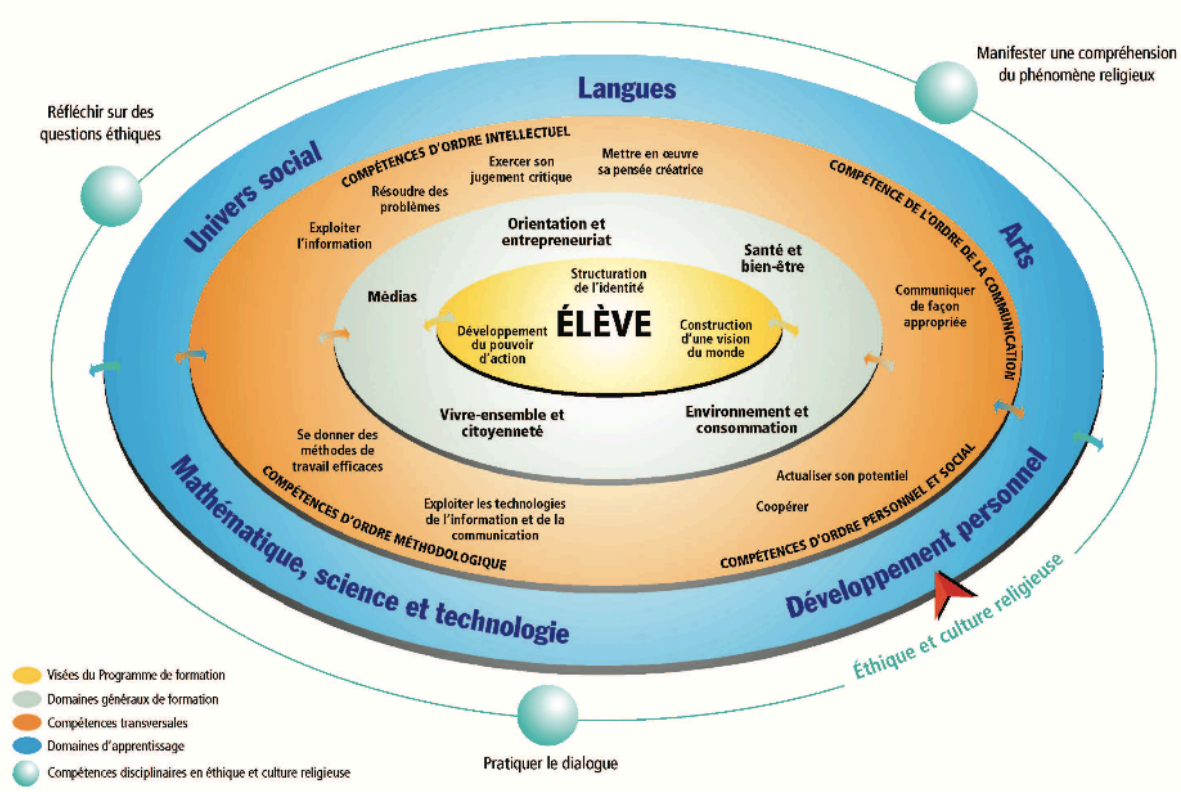

Figure 1.2 : Le programme d'ÉCR dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MELS, 2008, p. 278)

[33] Dans le PFEQ, la mission de l'école s'articule selon trois finalités : instruire, socialiser, qualifier (MEQ, 2006a).

Il s'agit désormais de savoir comment le développement spirituel est intégré en classe et quelle est la formation initiale des enseignants à ce propos.

1.3.2 Quels espaces prévus pour faciliter le cheminement spirituel de l'enfant à l'école ?

Selon les textes du Ministère, la responsabilité de la prise en compte de la spiritualité de l'élève et de faciliter son cheminement à cet effet incombe à l'ensemble de l'équipe-école, à savoir tous les acteurs de l'école, chacun à sa manière pouvant être un repère significatif dans l'environnement relationnel du jeune (MELS, 2007). Cependant, deux groupes d'acteurs ont un rôle particulier : les enseignants, acteurs de première ligne et les animateurs d'un service complémentaire non confessionnel d'animation spirituelle et d'engagement communautaire (SASEC) que l'on appelle communément des AVSEC ou animateurs de vie spirituelle et d'engagement communautaire. L'adoption en 2000 de la loi 118 annonce la création de ce service non confessionnel en remplacement des services complémentaires d'animation pastorale (animation religieuse).

Les enseignants

Bien que la prise en compte de la dimension spirituelle du jeune en éducation soit à considérer de façon transversale (O'Higgins Norman et Renehan, 2014), on pourrait néanmoins s'interroger quant à la nature d'un espace possible dans le programme qui permettrait aux enseignants de favoriser le cheminement spirituel de l'élève. Étant donné l'ancrage historique de la spiritualité dans la conscience collective où celle-ci est encore associée à une tradition religieuse, il eut été jugé inadéquat de vouloir que le nouveau programme d'ÉCR contribue explicitement au développement spirituel de l'élève. Cette visée éducative dans un tel programme aurait soulevé beaucoup de controverses (Lebuis, 2006). Ainsi, les textes relatifs au programme d'ÉCR mentionnent clairement le fait qu'il ne s'agit pas d'accompagner la quête spirituelle

des élèves (MELS, 2008, p. 277). Toutefois, puisque la thématique de la quête de sens associée à la spiritualité fait référence à une dynamique humaine fondamentale autour de questions existentielles, celle-ci ne peut être ignorée ; d'autant plus que plusieurs contenus du programme, en éthique comme en culture religieuse, risquent de faire émerger de telles questions en classe (Beaucher et al. 2010). C'est sans doute la raison pour laquelle les questions existentielles telles que le sens de la vie ou la nature de l'être humain, sont traitées au deuxième cycle du secondaire (MELS, 2008, p. 347).

Toutefois, si cette thématique est uniquement abordée au programme d'ÉCR au deuxième cycle du secondaire, elle n'est pas à évacuer pour autant dans toute autre situation d'apprentissage relative à l'enseignement de ce programme. Dans la mesure où les questions existentielles s'accompagnent du développement du jugement et de la conscience critique, leur place semble d'autant plus indiquée dans le cadre de situations dont l'objet est le développement d'une « réflexion critique sur la signification des conduites ainsi que sur les valeurs et les normes que se donnent les membres d'une société ou d'un groupe pour guider et réguler leurs actions » (MELS, 2008, p. 279). En effet, comme l'explicite Chavez (2009),

> La nature réflexive de l'éthique interpelle nécessairement la conscience existentielle de l'humain. […] La réflexion éthique nous conduit vers ce que Barbier (1997, p. 217) appelle le « vide créateur » de l'existence. Il s'agit d'un état de déstabilisation de nos croyances et de nos visions qui peut nous amener à développer de nouvelles positions et perspectives (p. 204).

Ainsi, à la lumière de toutes ces considérations, comme le signalent Beaucher, Jutras et Rousseau (2010) ou encore Gendron (2012), il est bon que l'enseignant se prépare à ce que des questions existentielles soient posées en classe lors du traitement de certains thèmes et contenus en éthique, répondant par là même à l'une des exigences du

programme d'ÉCR où les apprentissages réalisés doivent prendre racine dans la réalité immédiate des jeunes (MELS, 2008)[34].

Les animateurs de vie spirituelle et d'engagement communautaire[35]

Le second groupe d'acteurs ayant un rôle particulier dans le cheminement spirituel de l'élève est celui des animateurs de vie spirituelle et d'engagement communautaire (AVSEC). Leur mandat est unique en son genre dans le monde de l'éducation non confessionnelle et fait toute la particularité du cas québécois en matière de prise en compte du cheminement spirituel des élèves. Ces animateurs interviennent dans les écoles primaires et secondaires, soit en classe à la demande des enseignants, soit en dehors de la classe où il est question de vivre des expériences personnelles et collectives qui favorisent la spiritualité du jeune, notamment à travers des projets d'actions communautaires (C. Beaudry, entrevue, 27 mars 2017). Un cadre ministériel au titre évocateur « Pour approfondir sa vie intérieure et changer le monde », publié en 2005, et un guide d'animation diffusé en 2008 énoncent entre autres les objectifs de ce service, le rôle des animateurs et les compétences professionnelles requises, de même

---

[34] Cette situation sera d'autant plus d'actualité avec le projet de création d'un cours, lancé par le ministère de l'Éducation depuis janvier 2020, en remplacement de celui d'ÉCR actuel. Ce nouveau cours comprendrait huit thèmes dont celui du développement de soi et des relations interpersonnelles ainsi que celui de l'écocitoyenneté. Ce cours s'apparenterait à un cours de développement personnel et social comme cela était le cas jusqu'en 1984, où il était question de toucher aux dimensions humaines selon une approche systémique avec comme concept unificateur l'interaction avec les trois composantes de l'univers de la personne, que ce soit sur le plan intrapersonnel, sur le plan interpersonnel, soit son environnement humain et enfin son environnement physique (MEQ, 1984, p. 23). On y retrouve d'ailleurs les principes du schéma intégrateur de Sauvé (2019) concernant le développement personnel et social de l'être humain, vu à la section 1.1.2, dont la sphère du rapport au monde. À ce jour, à notre connaissance, rien n'a été proposé, mis à part une consultation publique qui a eu lieu en janvier-février 2020 en plus de trois forums consultatifs avec des acteurs du milieu et experts qui ont lieu durant le mois de février de la même année.

[35] Afin de mieux comprendre la réalité des AVSEC, plusieurs entrevues ont été menées avec différents AVSEC, dont les deux derniers présidents de l'association professionnelle des AVSEC du Québec (l'APAVECQ), Pierre Bélanger et Catherine Beaudry. Une enquête avait été menée en 2017 auprès des AVSEC de l'APAVECQ sur leur compréhension du concept de spiritualité et les façons de favoriser cette dimension chez les jeunes.

que des éléments formels, axiologiques et praxéologiques pour favoriser le cheminement spirituel des jeunes.

Presque 20 ans après la création de ces dispositifs curriculaires dans la prise en compte de la spiritualité au sein du PFEQ et organisationnels dans la création du SASEC, qu'en est-il dans les faits ?

1.3.3 Quel espace réel pour le cheminement spirituel de l'élève à l'école ?

Si le ministère de l'Éducation du Québec inscrit dans son programme de formation une volonté de prendre en compte le cheminement spirituel de l'élève en contexte désormais séculier, il en est tout autrement de la réalité éducative. Malgré son dispositif inspirant, l'école québécoise n'est pas exempte de difficultés en matière de prise en compte de la spiritualité de ses jeunes, qui demeure un défi pour l'école laïque (MELS, 2007). Cette situation, similaire en Angleterre et en Australie, se traduit par une absence de prise en compte de cette dimension chez les jeunes durant leur parcours scolaire (Adam et al., 2015 ; de Souza, 2006). Trois raisons principales peuvent être évoquées à cet effet.

Un système éducatif axé sur les résultats et la performance

La première provient de la caractéristique dominante de l'éducation propre aux sociétés occidentales. Instrumentale et fragmentée, axée sur la performance, entretenant l'individualisme et la compétition, cette éducation est en opposition avec les valeurs qui sous-tendent le développement spirituel du jeune, axées sur l'attention à l'autre et la recherche du bien commun (Bertrand, 2014 ; Bertrand et Valois, 1999 ; Watson et al., 2014). Par ailleurs, les contraintes de résultats académiques propres à ces systèmes scolaires limitent considérablement le temps et l'énergie consacrés par les enseignants au développement personnel de leurs élèves, incluant la dimension spirituelle (Adams,

2017 ; Adams et al., 2015 ; Buchanan et Hyde, 2008 ; Eaude, 2015 ; Natsis, 2016 ; de Souza, 2006 ; Watson et al., 2014).

Une absence de formation du personnel de l'éducation

La seconde raison concerne la formation des enseignants. La spiritualité y est peu présente ou hésitante, voire inexistante dans la formation initiale (Best, 2014 ; Dallaire, 2014 ; MEQ, 2003 ; O'Higgins Norman et Renehan, 2014) en raison de repères théoriques mal circonscrits au sujet de la spiritualité en contexte non confessionnel (Adams et al., 2015 ; Eaude, 2015 ; Mata-McMahon, 2016 ; Natsis, 2016 ; Plater, 2017 ; de Souza, 2006 ; Watson, 2017). Elton-Chalcraft (2002) souligne le malaise des enseignants dans leur mandat de favoriser le développement spirituel des enfants lorsqu'eux-mêmes sont démunis spirituellement.

Pour les AVSEC, comme pour les enseignants, aucune formation professionnelle universitaire n'est proposée concernant leur métier au regard du développement spirituel des jeunes dans une perspective non confessionnelle en milieu scolaire (MELS, 2007). Certains AVSEC sont des anciens animateurs de pastorale, d'autres ont une formation en anthropologie, d'autres encore en psychologie, en communication, en animation en contexte de centre communautaire (P. Bélanger[36], entrevue, 28 janvier 2017). On note que dans le cadre ministériel (MELS, 2005) et le guide d'animation (MEQ, 2008) relatifs au SASEC, le concept de spiritualité peut porter à confusion ; le religieux y est encore très présent pour évoquer la dimension spirituelle chez le jeune. Cette situation entraîne un inconfort de la part des enseignants comme des animateurs du SASEC. La seule recherche effectuée sur le développement spirituel en éducation au Québec dans le cadre du SASEC (Cherblanc, 2005) montrait que malgré la déconfessionnalisation de l'école, les animateurs ne réussissaient pas à se démarquer

[36] Pierre Bélanger a été président de l'Association professionnelle des AVSEC (l'APAVECQ) jusqu'en juin 2017. L'actuelle présidente de l'APAVECQ est Catherine Beaudry (http://www.apavecq.qc.ca/).

du registre religieux quand il s'agissait du développement de la vie spirituelle des jeunes. Ces derniers évitaient alors la plupart du temps de traiter uniquement de spiritualité et priorisaient des actions d'engagement communautaire (Cherblanc, 2005) omettant le principe que la rencontre de soi est le passage obligé pour aller à la rencontre de l'autre (Guérin, 2001).

Confusion des genres entre spirituel et religieux

Enfin, le spirituel est encore souvent associé au religieux (Best, 2014 ; Rossiter, 2014) que ce soit dans l'opinion publique ou au sein des institutions (Bertrand, 2014) comme dans les centres des services scolaires[37] (C. Beaudry, entrevue, 5 février 2018), ce qui crée un inconfort ou de la suspicion en milieu de pratique non confessionnel (de Souza et Halafoff, 2018 ; Watson, 2017). Historiquement, les questions d'ordre existentiel sur les questions de sens de la vie n'étaient traitées que par des agents de pastorale en contexte confessionnel, créant ainsi une assimilation du spirituel au religieux comme on a pu le voir plus haut. Cette assimilation à l'éducation religieuse écarte toute forme de spiritualité non vécue dans un contexte religieux (Watson et al., 2017, p. 11).

Particulièrement au Québec, dans le cadre du programme d'ÉCR, alors que cet espace disciplinaire serait un lieu où pourraient émerger plus spontanément des questions existentielles, on déplore que souvent ces questions ne sont pas traitées de façon neutre et impartiale permettant d'exercer son jugement critique, mais qu'elles sont trop souvent examinées sous la loupe du répertoire des représentations religieuses évacuant les possibles représentations séculières (Gendron, 2010) et l'expression de la diversité (Watson et al, 2014). En effet, lorsque ces questions existentielles propres au spirituel

[37] Afin de souligner le nouveau modèle de gouvernance scolaire mis en place au Québec depuis le 15 juin 2020, les commissions scolaires francophones sont désormais des centres de services scolaires.

sont formellement traitées au programme de deuxième cycle du secondaire, elles sont traitées dans le volet culture religieuse[38].

Au regard de tous ces éléments, comme le résume le titre de l'avis au ministre de l'Éducation en 2007 formulé par le comité mandaté sur cette question, on constate que le cheminement spirituel des élèves est un défi pour l'école laïque (MELS, 2007). En particulier, on reconnaît le manque de formation, le contexte culturel québécois du rapport au spirituel de même que la diversité culturelle dont les jeunes sont désormais issus.

Notons qu'en 2018, on dénombrait environ deux cent cinquante animateurs de vie spirituelle et d'engagement communautaire (AVSEC) pour l'ensemble des centres de service du Québec, un nombre qui est en décroissance depuis la création du service. En effet, l'emploi des AVSEC dépend de chaque centre de service qui peut miser sur d'autres ressources de l'équipe-école pour assurer son mandat. En période de coupure budgétaire, tel a été le cas des dernières années, ce sont les services complémentaires qui en pâtissent en premier lieu. Ainsi, les AVSEC qui partent à la retraite sont peu remplacés (C. Beaudry, entrevue, 5 février 2018). De par leur nombre restreint, les AVSEC concentrent leurs interventions dans les classes de 5e et 6e années au primaire et celles de 1re et 2e années au secondaire pour assurer la transition entre le primaire et le secondaire (I. Savaria, AVSEC, entrevue, 4 mai 2017).

Une enquête exploratoire menée en octobre 2017 auprès de ces animateurs de vie spirituelle et d'engagement communautaire mettait en avant le besoin non seulement de redéfinir le sens contemporain du concept de spiritualité en contexte non

[38] Comme nous le verrons au point 4.2.1, une des distinctions entre le spirituel et le religieux en éducation vient du fait que la spiritualité ne s'enseigne pas. Si l'on parle d'éducation religieuse avec des cours de religion ou des cours sur le phénomène religieux en éthique et culture religieuse (ÉCR), il n'est pas question d'envisager un cours sur la spiritualité (Bédard, 2004). Ainsi, lorsqu'il est question de spiritualité en éducation, il s'agit d'adopter une approche curriculaire transversale et holistique (O'Higgins Norman et Renehan, 2014 ; Watson et al., 2014).

confessionnel, mais également de disposer de stratégies pédagogiques adéquates pour accompagner leurs élèves dans leur cheminement spirituel face aux enjeux de notre temps.

À la suite de ce constat d'enquête et face au besoin de repenser la relation ontologique de l'être humain avec la nature, examinons ce qui se présente en éducation relative à l'environnement.

1.3.4 Quel espace pour l'éducation relative à l'environnement à l'école en lien avec le cheminement spirituel ?

Répondant à un paradigme éducationnel occidental rationnel et technologique dominant (Bertrand et Valois, 1999), lorsqu'il est question de faire de l'éducation relative à l'environnement dans les écoles, celle-ci adopte presque exclusivement une perspective environnementale centrée sur les problèmes économiques de gestion des ressources de l'environnement et elle est introduite presque exclusivement à travers l'enseignement des sciences de la vie et de la Terre (Zeyer et Kelsey, 2012). L'approche objectiviste, positiviste, renforçant cette distanciation entre culture et nature (Cough, 2012) entrave toute tentative de transdisciplinarité (Girault et Sauvé, 2008). Il est d'ailleurs ici davantage question d'une éducation dite au développement durable (EDD) qui couple une approche politico-économique (Sauvé, 2007 ; Sauvé et Orellana, 2014) à une approche techniciste (Berryman, 2011) en écartant l'axe éducatif du rapport à l'environnement naturel (Bader et Sauvé, 2011 ; Girault et Sauvé, 2008).

Ainsi, bien que dans le *Programme de formation de l'école québécoise* l'environnement fasse partie des *cinq domaines généraux de formation* (figure 1.2), au même titre que le bien-être et le vivre-ensemble, une telle intégration transversale qui « permet d'ajouter de la signification aux savoirs disciplinaires, de les mettre en contexte, de les croiser, de les compléter avec d'autres formes de savoirs, d'insérer une dimension éthique aux objets d'apprentissage, de favoriser leur intégration et leur

transfert, de les relier à l'agir … » (Sauvé, 2019, p.71), se réalise difficilement. D'ailleurs, force est de constater que dans le milieu de la recherche en éducation au Québec, même si on reconnaît l'importance de traiter de la transdisciplinarité comme l'une des caractéristiques de l'éducation relative à l'environnement (Sauvé, 2019), celle-ci reste souvent cantonnée à la discipline des sciences et technologies (Ayotte-Beaudet, 2018 ; Charland, 2008 ; Chavez, 2005), comme étant un passage obligé, sans intention pour autant affichée d'en sortir.

Sur le terrain, en milieu éducatif comme dans les contextes d'action citoyenne, une mobilisation accrue se déploie pour instaurer une éducation relative à l'environnement au-delà de la perspective positiviste en y réintégrant la dimension écologique de notre rapport au monde et en favorisant « le développement de liens d'appartenance à la trame de la vie qui nous porte » (Sauvé, 2018, p. 3)[39]. Le projet de modification du cours d'ÉCR pour y introduire le thème de l'écocitoyenneté irait en ce sens. Dans le cadre de leur mandat, les animateurs du SASEC sont en demande de formation en matière d'éducation relative à l'environnement, plus particulièrement en ce qui a trait au développement d'une spiritualité ouverte et créative dans une perspective holistique, qui réponde aux enjeux environnementaux de notre temps[40].

Or, si les textes du ministère de l'Éducation (MELS, 2005 ; MEQ, 2008) suggèrent des éléments formels, axiologiques et praxéologiques pour favoriser le cheminement spirituel des jeunes en proposant la nature comme cadre privilégié, aucun modèle éducationnel spécifique - incluant une dimension fondamentale (théorique et axiologique), puis une dimension praxéologique - n'a été proposé pour prendre en

---

[39] Le 8 mai 2019 a été lancée la proposition de *Stratégie québécoise d'éducation en matière d'environnement et d'écocitoyenneté*, fruit du travail d'un collectif d'acteurs provenant de 57 institutions et organisations de la société éducative québécoise :
https://www.coalition-education-environnement-ecocitoyennete.org/la-strategie
Il existe également le mouvement francophone des Profs pour la planète ou encore des Enseignants pour la planète : https://enseignantspourlaplanete.com

[40] Le Centr'ERE (Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté) de l'UQAM a été mandaté en janvier 2019 pour une formation des AVSEC de la région de Montréal, visant à associer le développement spirituel et l'éducation relative à l'environnement.

compte de façon holistique la spiritualité du jeune dans son rapport à la nature en éducation.

1.4 Vers la formulation du problème de recherche

Les différents constats effectués précédemment conduisent à l'identification d'un problème de recherche et à la formulation d'une question, qui à son tour, donnera lieu à l'énoncé d'objectifs. Il s'agitra ensuite d'exposer clairement la pertinence tant scientifique avec l'apport de nouvelles connaissances, que sociale d'une telle recherche, attentive à contribuer à la réalisation du mandat que se donne le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) d'être ancré dans les réalités quotidiennes et existentielles de notre temps.

1.4.1 Du besoin exprimé au problème de recherche

La prise en compte du cheminement spirituel du jeune en éducation, notamment en ce qui concerne son rapport à son lieu de vie naturel, correspond à une dimension transversale du *Programme de formation de l'école québécoise,* en lien avec avec les domaines généraux de formation qui intègrent à la fois les dimensions du vivre-ensemble, du rapport à l'environnement et du bien-être autour d'une volonté de construction d'une vision du monde (MEQ, 2006a).

L'absence de formation des enseignants et autres éducateurs, de même que l'inexistence d'un modèle éducationnel spécifique favorisant le développement d'une spiritualité ouverte et créative en situation d'apprentissage formel non confessionnel, plus particulièrement selon une perspective d'éducation relative à l'environnement holistique, conduit à la question de recherche suivante :

Quels repères théoriques et praxéologiques permettraient d'enrichir l'action éducative concernant l'enjeu majeur du vivre-ensemble sur Terre - soit un vivre-ensemble écologique -, par la prise en compte de façon holistique de la spiritualité du jeune dans son rapport au milieu de vie naturel ?

En effet, une revue de littérature a permis de relever des recherches conduisant à la clarification d'éléments théoriques concernant la spiritualité et à la proposition d'éléments praxéologiques, comme nous le verrons à la section 3.2, sans que soit proposé de modèle éducationnel complet et encore moins spécifique comme celui que nous proposons. Par ailleurs, s'il existe des pédagogies dites alternatives humanitses telles que les écoles Waldorf-Steiner, Montessori ou les Forest Schools qui font appel à la dimension spirituelle de l'apprenant (Wagnon, 2019) selon une approche holistique, elles présentent peu d'éléments théoriques exhaustifs au sujet du concept de spiritualité, souvent confondu avec le religieux (Weemaes-Lidman, 2014), et encore moins au sujet de sa dimension écologique avec des éléments praxéologiques visant sa prise en compte pour activer un désir de vivre-ensemble qui concerne l'ensemble du monde vivant.

1.4.2 But et objectifs de la recherche

Cette recherche de développement théorique de type spéculative[41] se donne pour but ou objectif global de développer un modèle éducationnel holistique qui permette de favoriser le cheminement d'une spiritualité contemporaine, ouverte et créative en contexte éducatif formel non confessionnel, en prenant en compte le rapport de l'être humain avec la Nature dans le but de promouvoir un vivre-ensemble écologique et de contribuer ainsi au bien-être de tous. Ce modèle s'inscrira dans une perspective

[41] Le type de recherche sera spécifié dans la section méthodologique.

psychosociale d'éducation relative à l'environnement. Il répondra à deux visées éducationnelles interreliées :

Visée éducationnelle 1- Contribuer au développement intégral du jeune[42], prenant en compte sa dimension spirituelle, dimension ontologique de tout être, dans le creuset de son *Oïkos*, son milieu de vie naturel, selon une perspective holistique ;

Visée éducationnelle 2- Favoriser un vivre-ensemble écologique pour une communauté de vie biotique élargie aux êtres vivants non humains au sein d'une maison de vie commune, *Oïkos,* en recréant un lien profond entre l'être humain et son milieu de vie naturel.

Pour ce faire, ce modèle éducationnel comprendra deux dimensions : une dimension fondamentale, soit formelle et axiologique, et une dimension praxéologique. L'élaboration de celles-ci répondra aux deux objectifs généraux de cette recherche :

Objectif général de recherche 1- Élaborer des fondements comprenant a) des éléments formels (ou théoriques) qui définiront et caractériseront le sens du spirituel, particulièrement en ce qui concerne le rapport de l'être humain à la nature selon une perspective d'éducation relative à l'environnement holistique et b) des repères axiologiques (visées et valeurs) pour une telle action éducative ;

Objectif général de recherche 2- À l'appui de ces fondements, conceptualiser le volet praxéologique du modèle (ensemble d'approches et de stratégies) visant à favoriser de façon transversale le cheminement spirituel ou autrement dit la spiritualité du jeune dans son rapport à son milieu de vie naturel.

---

[42] En rappel, par jeune nous entendons les enfants d'âge scolaire soit ceux du primaire et du secondaire.

1.4.3 Pertinence scientifique et sociale de la recherche

À ce jour, à notre connaissance, il n'existe pas de fondements théoriques explicites et validés pour soutenir et inspirer la pratique pédagogique transversale de tout membre de l'équipe-école qui souhaiterait faciliter le développement spirituel de l'élève en milieu d'éducation formel séculier. Cette recherche serait la première en éducation au Québec à concevoir des repères axiologiques, théoriques et praxéologiques favorisant le développement spirituel de l'élève en lien avec son rapport au monde, dans une perspective transversale d'éducation relative à l'environnement.

Les résultats de cette recherche permettront d'apporter des assises théoriques et une proposition de modèle éducationnel apte à favoriser la prise en compte des éléments centraux du *Programme de formation de l'école québécoise*, soit la construction d'une vision du monde, la structuration de l'identité et le développement d'un pouvoir d'action (MELS, 2007 ; MEQ, 2006a) en lien avec une volonté de favoriser un vivre-ensemble, incluant non seulement l'autre humain, mais aussi l'ensemble du monde vivant.

À notre connaissance, cette recherche serait la première du genre au Canada et répondrait au besoin exprimé entre autres par Best (2014), Dallaire (2014), Mata-McMahon (2016) de disposer de « ressources écrites au sujet de pédagogies spirituelles » (Dallaire, 2014, p. 231, traduction libre). Selon Filliot (2007) « [le spirituel,] ce patrimoine essentiel de l'humanité […] si peu exploité dans la recherche en éducation [représente] un champ d'investigation qui reste pour beaucoup à explorer et à creuser » (p. 25).

Si cette recherche répond également aux recommandations de l'UNESCO en 1999 (Delors, 1999) concernant les enjeux et défis d'*apprendre à vivre ensemble* et d'*apprendre à être* où le spirituel devrait être pris en compte, elle rejoint une préoccupation mondiale concernant le bien-vivre ensemble où l'idée de communauté de vie s'élargit à l'ensemble du monde vivant et non vivant et dont un des leviers de conscientisation est l'éducation (Morin, 2014 ; Sauvé, 2017 ; Viveret, 2017). Ainsi,

une telle préoccupation fait désormais partie des objectifs de l'UNESCO dans le cadre de la Décennie des Nations Unies pour la restauration des écosystèmes (2021-2030). Dans cette mobilisation de l'UNESCO, lancée en juin 2021[43], il est question de restaurer le lien entre les êtres humains et la Nature, voire même de réconcilier les êtres humains avec la Nature, dont ils font partie, au travers d'une éducation transformationnelle holitique donnant une voie aux savoirs autochtones.

Reconnaissant que « la valeur heuristique [d'une recherche] réside dans l'ouverture à de nouvelles avenues de connaissance » (Gohier, 1998, p. 269), cette recherche contribue au développement d'un champ des savoirs de nature à promouvoir une éducation de nature holistique où toutes les dimensions de la personne sont prises en compte (Bertrand, 2014 ; Miller et al., 2005 ; Miller et al., 2019 ; Weemaes-Lidman, 2014). De plus, cette recherche vise à enrichir le champ de la transversalité (Barbier, 1997) et de la transdisciplinarité comme processus éducatifs intégrateurs (Paul, 2005). Comme le formule Hagège (2018, p. 31), les résultats de cette recherche s'insèrent dans une forme d'« éducation à la responsabilité » ; la prise de conscience de sa propre responsabilité passe par une transformation de son rapport au monde via « une reliance, un sentiment d'unité, avec soi, autrui et l'environnement non humain [en lien avec des compétences] psycho spirituelles » (p. 31). Il s'agit de contribuer à une éducation qui engage les différents acteurs dans un processus critique émancipateur au regard du monde vécu en vue de développer un savoir-être et un savoir-agir écocitoyens pour un vivre-ensemble écologique (Choné, 2016 ; Sauvé, 2009a ; Viveret, 2017). Comme l'explicite Galvani (2008, p. 135), « le développement d'un nouveau paradigme de pensée fondée sur la complexité et la transdisciplinarité entraîne une éthique de

[43] Lancement de la Décennie des Nations Unies pour la restauration des écosystèmes : https://fr.unesco.org/news/launch-decade-ecosystem-restoration#pane

l'implication des sujets dans leur interaction avec la société autant qu'avec l'environnement naturel planétaire (Morin et Kern, 1993 ; Morin, 2000) ».

Une telle éducation demande de nouvelles compétences de la part des enseignants selon un processus non seulement qui les engage, « notamment en les invitant à questionner leurs valeurs, leurs croyances et leur rapport au monde » (Hagège, 2018, p. 25 ; Stanišic, J. et Maksic, S., 2014), mais qui les invite à concevoir l'éducation comme un tout en intégrant dans leurs pratiques le principe de la complexité (Morin, 2008, 2015) et de la transdisciplinarité (Sauvé, 2019).

Comme le souligne Gendron (2012, p. 48), reprenant les termes de Simon (2001), enseignante au secondaire, en guise de conclusion de son article intitulé *Le dialogue sur les questions existentielles* :

> Un grand nombre de personnes enseignent des disciplines académiques issues des grandes curiosités et des passions humaines, en mettant l'accent sur des réponses fermées, des définitions, des formules plutôt que sur les questions, le sens de l'émerveillement, et l'aspiration à la compréhension ayant donné lieu à l'émergence de ces disciplines. […] Je soupçonnais que nous n'enseignions pas ce qui importe.

Plus spécifiquement dans le champ de l'éducation relative à l'environnement, cette recherche prolonge à certains égards la recherche de Berryman (2002) en proposant « une démarche pédagogique plus sensible aux caractéristiques de l'éco-ontogénèse » (p. 304), soit le processus de développement intégral de la personne dans le creuset de son *Oïkos*, son milieu de vie.

Cette thèse est soucieuse de traiter d'éducation relative à l'environnement au-delà du champ des sciences et des technologies auquel elle est souvent arrimée, lui permettant de s'en émanciper et d'exercer enfin sa transversalité telle qu'exposée par Sauvé (2019).

De plus, même si la crise environnementale avec son lot de souffrance semble être à l'origine d'un imtérêt accru pour l'introduction d'une éducation relative à l'environnement dans les écoles afin de sensibiliser les jeunes, acteurs dès aujourd'hui

et décideurs de demain, il s'agira avant tout, à l'instar de Berryman (2002, 2003), de proposer une éducation relative à l'environnement visant à développer un nouveau rapport au monde en abordant l'environnement non uniquement comme un ensemble de problèmes, mais d'abord comme un partenaire de vie selon une éthique de la compréhension et de la reliance (Morin, 2008) pour une recherche ultime d'harmonie contribuant à, osons-le, réenchanter le monde.

La problématique avancée dans cette thèse trouve certains échos dans le courant de pensée de l'École de Francfort suite aux thèses défendues par Habermas (1987), Honneth (2006) et Rosa (2018) faisant la critique d'une *société du mépris*, aliénée, sous le joug du capitalisme et de la rationalité instrumentale, dépourvue de compréhension. De telles « pathologies sociales » (Honneth, 2006, p. 179) impactent le vivant à l'échelle planétaire. Ainsi, ces penseurs proposent en contrepartie le développement de l'intersubjectivité, la reconnaissance de l'autre et ultimement l'activation d'une résonnance signifiante témoin d'une relation féconde au monde. Les apports de telles solutions seraient à considérer pour l'ensemble personne-société-nature formant une seule communauté, celle que Morin appelle la communauté de destin planétaire (2014).

Ainsi, après la modernité et la post modernité, cette recherche confirmerait ce besoin de s'engager dans une ère nouvelle, « une modernité reconfigurée, tournant le dos à nos dualismes, à notre destructivité, […], à un mouvement séculaire de dé-spiritualisation » (Bourg, 2018, p. 154), introduisant une spiritualité nouvelle[44], celle que Nicolescu (2014), nomme la cosmodernité.

[44] Une telle cosmodernité signifie la prise de conscience de notre humanité spirituelle, à distinguer clairement de ce que Habermas (2010) note comme l'entrée dans une époque post-séculière avec le retour du religieux, confondant spirituel et religieux (Watson et al., 2014).

1.5 Conclusion

Ce premier chapitre a permis d'introduire l'objet de notre recherche, un objet délicat puisqu'il mobilise le concept de spiritualité, très complexe et controversé, redouté, voire parfois banni tant dans le milieu de la recherche en science de l'éducation que dans la sphère publique. Cependant, le développement d'une telle recherche dans le champ de l'éducation aujourd'hui témoigne d'une reconnaissance de la nécessaire distinction entre le phénomène spirituel et la sphère religieuse, et renforce la légitimité de s'intéresser à la spiritualité comme une dimension ontologique du développement personnel.

L'objectif global ou but de cette recherche, décliné en deux objectifs généraux, mobilise des concepts centraux, celui de la spiritualité et celui de l'éducation relative à l'environnement, de même que des concepts associés que nous définirons et clarifierons aux chapitres suivants[45].

[45] La majorité des concepts seront définis et clarifiés au chapitre suivant, présentant le cadre théorique de cette thèse, alors que d'autres le seront au moment de présenter la dimension formelle du modèle éducationnel visé par cette recherche.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

> Je suis de plus en plus convaincu que les problèmes dont l'urgence nous accroche à l'actualité exigent que nous nous arrachions pour les considérer en leur fond.
> Je suis de plus en plus convaincu que nos principes de connaissance occultent ce qu'il est désormais vital de connaître.
> […]
> Je suis de plus en plus convaincu que les concepts dont nous nous servons pour concevoir notre société - toute société - sont mutilés et débouchent sur des actions inévitablement mutilantes.
> Je suis de plus en plus convaincu que la science anthropo-sociale a besoin de s'articuler sur la science de la nature, et que cette articulation requiert une réorganisation de la structure même du savoir.
>
> Edgar Morin (*La Méthode*, 2008, p. 27)

Après l'énoncé d'une problématique conduisant à préciser l'objet de notre recherche, soit la construction d'un modèle éducationnel visant à faciliter le cheminement spirituel de l'élève en contexte éducatif non confessionnel selon une perspective holistique d'éducation relative à l'environnement (ERE), il s'agit de constituer la « matrice théorique » (Gohier, 2018, p. 109) sur laquelle reposera la construction d'un tel modèle. Ce chapitre définit et caractérise donc les principaux concepts et éléments théoriques sur lesquels reposera la construction du modèle éducationnel envisagé. Soulignons ici, comme le précise Gohier (2018, p. 11) :

> Dans une recherche spéculative ou théorique, il va sans dire […] que le cadre théorique doit être très développé puisqu'il constitue l'objet même de la recherche, à savoir une analyse et une critique des théories existantes en vue d'en formuler une autre ou, à tout le moins, certains de ses éléments.

Ainsi, le cadre théorique de cette thèse en constitue le socle. Sachant que tout modèle éducationnel se réfère à un paradigme éducationnel sous-jacent, la première section exposera une typologie de paradigmes socioculturels puis éducationnels, selon Bertrand et Valois (1999), pour expliciter ensuite le paradigme dans le creuset duquel s'inscrira le modèle éducationnel visé dans le cadre de cette recherche. Il conviendra ensuite de clarifier, en deuxième section, un ensemble de termes clés qui sont utilisés tout au long de ce chapitre, notamment pour caractériser le paradigme au fondement du modèle éducationnel développé. Il s'agit des concepts de holisme et d'éducation holistique, de transdisciplinarité et de transversalité, de vivre-ensemble, de reliance et enfin, d'éthique. La troisième section de ce chapitre sera consacrée au concept pivot de spiritualité, une section importante qui fait toute la particularité de cette thèse dans le champ de l'éducation et dans celui spécifique de l'éducation relative à l'environnement. Ce dernier champ fera l'objet de la quatrième section de ce cadre théorique, à l'issue de laquelle, une définition et une caractérisation seront proposées en fonction des conceptions de l'éducation et de l'environnement que nous adopterons, ainsi que du concept de Nature. Un réseau conceptuel permettra de mettre en relation l'ensemble des concepts qui auront été clarifiés autour des visées éducatives de cette thèse. Enfin, avant de passer au chapitre permettant d'opérationnaliser cette recherche, il importe de définir et de caractériser, en dernière section de ce chapitre, la notion de modèle et plus particulièrement de modèle éducationnel, incluant les notions de situation pédagogique, d'approche et de stratégie.

2.1 Les fondements paradigmatiques du modèle éducationnel

Selon Bertrand et Valois (1999), toute pratique éducative répond à une certaine représentation de l'action d'éduquer. Ainsi un modèle éducationnel correspond à une

vision particulière de la situation éducative. Autrement dit, tel qu'explicité par Bertrand (2014) et Messier (2014), si un acte éducatif est « une activité qui combine une intention de formation, une explicitation des connaissances à acquérir, des habiletés à maîtriser, des attitudes à adopter et une stratégie pédagogique de communication à choisir » (Bertrand, 2014, p. 11), celui-ci est toujours porteur de valeurs et de finalités et donc d'un **paradigme éducationnel** sous-jacent qui découle lui-même d'un paradigme socioculturel donné. Rappelons qu'un paradigme est un « ensemble d'énoncés ayant fonction de prémisses, présentant une vision globale d'un domaine, facilitant la communication, l'évolution et la créativité, situant en contexte l'étude des phénomènes concernés, guidant l'élaboration des théories et suggérant les pratiques appropriées » (Legendre, 2005, p. 981). Selon Morin (1999, p. 9),

> Le paradigme effectue la sélection et la détermination de la conceptualisation et des opérations logiques. Il désigne les catégories fondamentales de l'intelligibilité et il opère le contrôle de leur emploi. Ainsi, les individus connaissent, pensent et agissent selon les paradigmes inscrits culturellement en eux.

Sur la base des propositions de Kuhn (1962, 1970) et des analyses de Touraine (1973), Bertrand et Valois (1999, p. 38) définissent un paradigme socioculturel de la façon suivante :

> Il constitue un ensemble de généralisations symboliques, de conceptions, de croyances, de valeurs et de techniques, conçues comme exemplaires, comprenant une conception de la connaissance, une conception des relations entre la personne, la société et la nature, un ensemble de valeurs et d'intérêts, une façon de faire et une signification globale de l'activité humaine. Ces composantes définissent et délimitent pour un groupe social donné l'étendue possible de son champ d'action et de sa pratique sociale et culturelle et assurent par le fait même sa cohérence et sa relative unanimité.

D'un paradigme socioculturel peuvent découler un ou plusieurs paradigmes éducationnels comme nous le verrons par la suite. À son tour, un paradigme éducationnel peut être défini comme « un ensemble plus ou moins structuré, conscient et explicite de croyances, de valeurs et de conceptions à la base d'une vision globale

du domaine de l'éducation et qui fonde les théories, les modèles et la praxis éducationnels se rattachant à ce paradigme » (Sauvé, 1992, p. 156). Il s'agit alors ici de spécifier le paradigme éducationnel dans lequel s'inscrit cette recherche, lui-même rattaché à un paradigme socioculturel. À l'instar de Legendre (2005), dans son *Dictionnaire actuel de l'éducation* et de Sauvé (1992, 1997) puis chronologiquement de Chavez (2005) et de Charland (2008), la clarification du paradigme éducationnel sur lequel reposera notre modèle éducationnel se fera à partir de la typologie des paradigmes socioculturels et éducationnels de Bertrand et Valois (1999, p. 57). Non seulement cette typologie a le mérite d'être bien explicitée et exhaustive, mais les auteurs font une analyse comparative de leur typologie de paradigmes éducationnels avec celle de seize autres sources. En première sous-section, il s'agira d'exposer la typologie des paradigmes socioculturels existants et des paradigmes éducationnels qui en sont issus pour ensuite expliciter, en deuxième sous-section, le paradigme éducationnel auquel se rattache le modèle éducationnel visé par la présente recherche. Nous y verrons par la suite quelques liens avec d'autres paradigmes existants, notamment celui de la complexité, initié par Edgar Morin (1999, 2008, 2014, 2015), dont nous définirons et caractériserons les éléments fondateurs en dernière partie de cette section relative aux fondements paradigmatiques du modèle éducationnel que nous proposons.

2.1.1 Les paradigmes sociologiques et éducationnels de Bertrand et Valois

Dans leur ouvrage sur les *Fondements éducatifs pour une nouvelle société*, Bertrand et Valois (1999, p. 36 et 41) définissent quatre paradigmes socioculturels sur la base de cinq composantes nécessaires et suffisantes :

1) la conception de la connaissance et ainsi le mode de connaissance utilisé,
2) la conception des relations entre la personne, la société et la nature. Notons ici que les auteurs précisent que le concept de nature renvoie à « l'environnement biophysique et il se distingue du concept de « Nature » comme globalité formée

par la personne, la société et l'environnement biophysique » (Bertrand et Valois, 1999, p. 36).

3) les valeurs et intérêts poursuivis ,
4) la façon de faire dominante,
5) la signification globale donnée à l'activité humaine.

Les quatre paradigmes socioculturels définis de cette manière sont le paradigme socioculturel industriel, existentiel, de la dialectique sociale et symbiosynergique, dont les principales caractéristiques sont présentées dans le tableau 2.1 à partir du travail de synthèse de Chavez (2005).

Tableau 2.1 : Les paradigmes socioculturels selon Bertrand et Valois (1999) adapté de Chavez (2005, p. 64)

Paradigme socioculturel	Caractéristiques
Industriel	Ce paradigme est dominant dans la société occidentale. Il est fondé sur la production industrielle et les règles de l'économie de marché. La relation personne-société-nature est vue dans une perspective individualiste basée sur la concurrence, la compétition et la domination. Le mode de connaissance est basé sur la rationalité postulant la séparation entre l'observateur et l'observé. Dans ce paradigme, la nature représente une ressource à exploiter.
Existentiel	Ce paradigme valorise spécialement la personne et son développement. Il insiste sur l'importance de la subjectivité, de l'intuition, de l'affectivité et de l'extrarationalité, c'est-à-dire les processus complexes de la vie intérieure. Dans ce paradigme, on vise un changement par rapport au paradigme industriel en fonction du développement personnel.

Paradigme socioculturel	Caractéristiques
De la dialectique sociale	Ce paradigme donne de l'importance aux problèmes de la société et à l'évolution de celle-ci. Il valorise les relations entre les personnes et les institutions où la connaissance se construit dans la réalité socioculturelle. Il s'intéresse à la défense des droits de la personne et cherche le changement social à travers la participation.
Symbiosynergique	Ce paradigme valorise une vision unitaire de la réalité qui récuse tout dualisme entre le sujet et l'objet. Il est question d'une vision holistique de la vie mettant en avant l'interdépendance vitale entre les parties, considérant l'espèce humaine en tant que composante de la dynamique des écosystèmes, supprimant les oppositions entre personne, société et nature. Le mode symbiotique de connaissance postule l'union de l'observateur et de l'observé avec la reconnaissance de la diversité comme principe de création du tout et comme visée l'harmonisation de chacune des parties.

Le paradigme dominant que l'on retrouve dans l'ensemble des sociétés occidentales actuelles est, selon Bertrand et Valois (1999), le paradigme socioculturel industriel. Les trois autres paradigmes ont émergé comme propositions alternatives face à la domination du paradigme industriel.

Des paradigmes socioculturels vont émerger des paradigmes éducationnels qui leur sont associés dans la mesure où un paradigme socioculturel spécifique implique une idée particulière de ce que doit être l'éducation. Ainsi, les orientations du champ paradigmatique dominant d'une société déterminent les orientations fondamentales de l'éducation au sein de cette même société (Bertrand et Valois, 1999).

Les auteurs distinguent cinq paradigmes éducationnels se rattachant aux quatre paradigmes socioculturels dont les principales caractéristiques sont présentées au tableau 2.2 :

- les paradigmes rationnel et technologique font écho au paradigme industriel,
- le paradigme humaniste se fonde sur le paradigme existentiel,
- le paradigme socio-interactionnel répond au paradigme de la dialectique sociale,
- le paradigme inventif est construit sur la base du paradigme symbiosynergique.

Soulignons le fait que dans ce même ouvrage (1999), les auteurs vont effectuer une revue de littérature de différents modèles éducationnels existants, dont celui de l'autoformation de Pineau et Marie-Michèle (1983), celui de Joyce et Weil (1996) ou encore celui de Allard et al. (1974) et de Lépine (1977), pour ensuite les classer selon les cinq paradigmes cités plus haut. Notons également que ces mêmes auteurs effectueront un rapprochement entre ces cinq paradigmes éducationnels et les sept catégories de théories qui, selon Bertrand (1998), caractérisent l'éducation, à savoir les théories académiques, technologiques, sociocognitives, psychocognitives, sociales, personnalistes et spiritualistes et que l'on retrouve aisément dans les paradigmes explicités dans le tableau 2.2.

Chacun des paradigmes éducationnels est à l'origine d'une diversité de modèles éducationnels. Ainsi, les orientations de l'organisation éducative dépendent des orientations définies par le champ paradigmatique (Bertrand et Valois, 1999). Si l'organisation éducative est déterminée par un paradigme éducationnel tendant ainsi à reproduire le paradigme socioculturel et le type de société correspondante, les auteurs ajoutent néanmoins le fait que l'organisation éducative peut proposer de nouveaux paradigmes socioculturels appelés alors contre-paradigmes, qui s'opposent et cherchent à changer un paradigme dominant. Ainsi, « l'organisation éducative peut assumer, selon le paradigme éducationnel choisi, la fonction de reproduction, d'adaptation ou de transformation de la société » (Bertrand et Valois, 1999, p. 40).

Lorsque l'organisation éducative remet en cause les éléments constitutifs du paradigme socioculturel dominant tels que définis précédemment (au nombre de cinq) et change les pratiques pédagogiques associées, elle vise une transformation, qui peut être radicale (Bertrand et Valois, 1999).

Tableau 2.2 : Les paradigmes socioculturels et les paradigmes éducationnels associés selon Bertrand et Valois (1999), adapté de Chavez (2005, p. 66)

Paradigme socioculturel	Paradigme éducationnel	Dimension axiologique et normative
Industriel	Rationnel	Selon ce paradigme, l'éducation doit produire une personne bien adaptée à la société industrielle en reproduisant la division sociale du travail. Elle doit transmettre des savoirs prédéterminés et hiérarchisés valorisés par la démarche scientifique, positiviste. Véhiculer l'idée de progrès par les sciences et technologies, de production et de consommation. Contribuer à la reproduction de la division sociale du travail.
	Technologique	Ce paradigme met davantage l'accent sur l'efficacité de l'instruction considérant inutile toute réflexivité s'abstenant de toute critique normative. Ici, l'éducation doit produire un être technologique, une personne active et efficace. L'approche adoptée est technosystémique et mécaniciste (par exemple, une approche par objectifs).
Existentiel	Humaniste	Ce paradigme se centre sur l'individu humain. Dans ce sens, il est anthropocentriste. Selon lui, l'éducation doit amener la personne à se sentir bien dans sa peau. Il valorise la subjectivité et la créativité et favorise une approche organique dans le but de développer l'autonomie de l'apprenant.

Paradigme socioculturel	Paradigme éducationnel	Dimension axiologique et normative
De la dialectique sociale	Socio-interactionnel	Ce paradigme se centre sur les rapports de pouvoir du processus éducatif. Il met l'accent sur les implications sociales de l'éducation. De la même manière, il favorise une approche d'autogestion pédagogique. Il encourage le travail en équipe. Selon ce paradigme, l'éducation doit développer des personnes capables de réinventer la société et ses institutions.
Symbiosynergique	Inventif	Ce paradigme se centre sur une compréhension holistique des êtres humains, en interaction avec la société et l'environnement. Il y a une reconnaissance de la diversité et de la complémentarité des différences où chaque individu est unique et fait partie d'un tout. Il favorise une approche expérientielle critique par le biais d'une pédagogie sociale d'autodéveloppement dans laquelle les participants prennent en main leur autoréalisation. En privilégiant la praxis, c'est-à-dire l'action liée à la réflexion dans une recherche de sens de la vie, il est question de développer un savoir-se-situer et un savoir-devenir pour un savoir-vivre ensemble écosystémique faisant la promotion d'un *nous* planétaire.

Bertrand reprendra son travail sur les *Théories contemporaines de l'éducation* (1998) pour établir une typologie de quatre *Philosophies contemporaines de l'éducation* (2014) déclinées selon l'intention de l'acte éducatif comme suit (p. 13 et 15) :

- Connaître, associé aux philosophies académiques dont le but est de qualifier avec l'acquisition de connaissances, où le Sujet est un être connaissant ;
- Apprendre, associé aux philosophies psychologiques dont le but est d'instrumenter, avec la maîtrise de l'apprentissage, où le Sujet est un être apprenant ;
- Agir, associé aux philosophies sociales dont le but est de socialiser, où le Sujet est un acteur social ;

- Devenir, associé aux philosophies humanistes dont le but est d'humaniser, où le Sujet est une personne.

Comme le spécifie Bertrand (2014, p. 15), « un acte éducatif est une réflexion qui comprend l'établissement d'une problématique, une définition des priorités et des propositions sur l'organisation de ce que doit être l'éducation », mettant en valeur l'une et/ou l'autre des quatre philosophies éducatives (académique, psychologique, sociale et humaniste) auxquelles seront rattachées diverses philosophies en arborescence. Dans l'ensemble, ces philosophies pourraient correspondre aux paradigmes énoncés précédemment sans toutefois que les correspondances soient univoques. En effet, prenons l'exemple de philosophies associées à la philosophie sociale, telle que les philosophies écosociales intégrant « la philosophie de la diversité et de l'équilibre entre les différentes formes de vie » (Bertrand, 2014, p. 23) : celles-ci correspondraient au paradigme éducationnel inventif qui privilégie une symbiosynergie (à la fois la symbiose et la synergie) entre la personne, la société (appelée communauté) et l'environnement biophysique, et non au paradigme socio-interactionnel.

2.1.2 Le choix du paradigme inventif

Malgré des tentatives d'apporter une dimension humaniste (MELS, 2007) à l'enseignement actuel, celui-ci reste majoritairement construit à partir du paradigme éducationnel rationnel.

Misant sur le fait que « l'école est une institution sociale qui peut jouer un rôle significatif dans l'évolution des mentalités » (Bertrand, Valois et Jutras, 1997, p. 3) au regard de la posture actuelle des humains face à leur milieu de vie et à l'ensemble des espèces vivantes au sein de l'unique maison de vie qu'est la Terre, cette recherche s'inscrira dans le paradigme éducationnel inventif. Celui-ci repose sur le paradigme socioculturel symbiosynergique défini selon Bertrand et Valois comme paradigme

alternatif dans le but de contribuer à la transformation de la société industrielle qui est la nôtre.

Étant donné que le cadre paradigmatique inventif servira d'assise à la construction du modèle éducationnel holistique d'éducation relative à l'environnement prenant en compte la spiritualité du jeune, nous en décrivons la dimension normative selon les cinq fonctions explicitées par Bertrand et Valois (1999, p. 206 à 212) et qui seront reprises au paragraphe 2.6.2 lorsque nous définirons la notion de modèle éducationnel. En effet, l'éducation, selon ces auteurs, répond à cinq fonctions qui sont les suivantes :

1. **la fonction ontologique** quant à la conception de l'être humain, de la société, de la nature et de la relation entre ces trois pôles.
2. **La fonction épistémologique** en ce qui concerne la transmission des savoirs, le développement d'un mode de connaissance et la façon d'appréhender la réalité.
3. **La fonction éthique** au sujet de la transmission, du développement ou du changement de valeurs et de systèmes de valeurs.
4. **La fonction culturelle** relative au maintien, au changement ou au développement de la culture (savoirs, façons de faire, façons d'être) ainsi qu'à la diffusion d'un modèle de créativité.
5. **La fonction d'organisation sociale** concernant le maintien, le changement ou le développement des relations entre la personne, la société et la nature, de l'organisation politique, de l'activité économique.

Ainsi, les cinq fonctions de l'éducation dans le cadre du paradigme éducationnel inventif de Bertrand et Valois (1999) sont les suivantes :

Fonction ontologique : Adoptant une vision globale ou holistique de la personne en interrelation et interdépendance avec les autres êtres et son milieu de vie, il s'agit de contribuer à faire reconnaître la complémentarité des différences dans l'union

fondamentale et vitale des personnes et de tous les êtres de la Planète. Il est également question de faire valoir la capacité d'invention sociale et de création de nouvelles institutions sociales contribuant à une relation harmonieuse et respectueuse entre la personne, la société – appelée ici communauté - et son environnement naturel biophysique.

Fonction épistémologique : Il s'agit de développer des modèles cognitifs holistiques et une conscience critique de la situation de la personne dans l'univers, avec la valorisation du savoir-se-situer et du savoir-devenir articulés autour de la recherche du sens de la vie. Le savoir-se-situer repose sur l'interaction et le dialogue entre les différents modes de connaissance qui ne doivent pas être en compétition, mais complémentaires, optant pour un mode de connaissance dit symbiotique qui postule l'union de l'observateur et de l'observé. Par ce postulat, le paradigme met en avant le fait qu'aucune partie ne peut être définie seulement en elle-même et qu'aucune partie n'a de sens si ce n'est par référence au tout, comme le tout ne peut être sans l'existence de chacune des parties. Le savoir-devenir quant à lui, repose sur le développement de l'imaginaire et le pouvoir créatif de chacun pour créer de nouvelles formes d'organisation sociale, politique et économique.

On rejoint l'épistémologie autochtones (*indigenous epistemology*) explicitée par Lavallée (2009, p. 23, traduction libre) où cette dernière est holistique, fondée sur la relation, reconnaissant « l'interconnexion des dimensions physique, mentale, émotionnelle et spirituelle des individus avec tout ce qui vit et avec la terre, les étoiles et l'univers » (*The relational nature of Indigenous epistemology acknowledges the interconnectedness of the physical, mental, emotional, and spiritual aspects of individuals with all living things and with the earth, the star world, and the universe).*

Fonction éthique : La fonction éthique du paradigme inventif repose sur deux éléments centraux. Le premier concerne le respect des différences que les auteurs nomment symbiosynergie de l'hétérogénéité, à savoir à la fois la symbiose et la

synergie entre les êtres vivants représentatifs de la diversité. Ainsi, tout projet individuel de vie s'inscrit dans une dynamique complexe d'interactions où l'un se doit de comprendre et de respecter l'autre. Le deuxième point de la fonction éthique repose sur la reconnaissance d'une appartenance au même tissu fondamental dans la mesure où nous faisons tous partie de la Nature[46].

Fonction culturelle : Le paradigme inventif soutient le principe de créativité qui réside dans la diversité que représente chacun des êtres. La personne est considérée comme multifonctionnelle unique et en même temps partie intégrante du tout, unie aux autres pour constituer un *nous*.

Fonction d'organisation sociale : Le paradigme inventif conçoit le Monde comme un *nous* planétaire en permanent devenir où les rapports entre les êtres au sens large sont fondés sur le mutualisme non hiérarchique et la coopération et non plus sur la compétition et la domination. L'être humain est « un être en permanent devenir, toujours en apprentissage » (Charland, 2008, p. 100), dans une recherche de sens dans l'interaction constante avec les autres humains, avec les autres êtres vivants et avec son environnement biophysique. Dans la classe, il en serait ainsi avec les rapports entre les éducateurs et les élèves et entre ces deux groupes et leur milieu de vie.

À l'instar de Sauvé (1997), citée dans Bertrand et Valois (1999, p. 206), nous considérons que ce paradigme serait utopique dans le sens où il vise un objectif optimal à atteindre. Il repose sur la participation volontaire et bienveillante de tout un chacun, à la fois pour le bien de tous et de chacun. Ainsi, un modèle éducationnel construit à partir d'un tel paradigme ne pourrait se mettre en place que sur la base de la participation volontaire des membres de la communauté.

---

[46] Pour Bertrand et Valois (1999), la nature est définie comme l'environnement biophysique alors que la Nature correspond à tout ce qui se trouve sur Terre dont l'être humain fait partie et qui est doté d'une « conscience cosmique et en union, voire une identité avec le Tout » (p. 189); tel est le principe de l'immanence (p. 193).

Ce paradigme comprend de nombreux points de convergence avec la cosmovision autochtone (Battiste, 2013 ; Brant Castellano, 2000 ; Cajete, 1994, 2000, 2018, 2019 ; Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009 ;Wilson, 2008, 2013) qui considère l'être humain comme faisant partie de la Nature associée à un territoire donné, dans une relation d'interdépendance respectueuse avec celle-ci, où le concept d'environnement - qui signifie ce qui entoure ou est autour de - n'a pas d'équivalent (Saint-Arnaud et Papatie, 2012, p. 118). Le paradigme autochtone que Gregory Cajete (2018, p. 15) définit comme « *Native Science* » s'insère dans un paradigme écologique holistique qui inclut « la relation indigène à la terre, aux plantes, aux animaux, à la communauté, à soi-même, au cosmos, à la spiritualité et au processus créatif de la vie » (traduction libre). Selon ce paradigme, la connaissance se construit dans la relation et connexion avec les composantes du territoire (la Nature)[47].

> La connaissance se construit grâce à toutes les composantes de l'environnement [qui entourent l'objet] : l'univers, les animaux, les plantes et l'environnement au complet. Elle dépasse l'idée de la connaissance individuelle pour embrasser le concept de connaissance relationnelle (Wilson, 2001, p. 177, traduction libre).

Comme le spécifie le rapport du Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA, 2009, p. 4) : « Malgré d'importantes différences sur les plans culturel et historique, les Premières nations, les Inuits et les Métis ont une vision commune de l'apprentissage, qu'ils considèrent comme étant un processus holistique qui se déroule tout au long de la vie ». Il s'agit d'un apprentissage fondé sur l'expérience qui a pour but de former un être humain complet où la communauté comprenant les parents, la famille et les aînés, joue un rôle actif. Enfin, dans une perspective holistique, l'apprentissage chez les autochtones a une dimension spirituelle qui est

---

[47] Ce point sera détaillé au chapitre 3 (section 3.1) au sujet de la posture épistémologique de la recherche ainsi qu'au chapitre 4 (section 4.1.3) au sujet de la convergence avec les savoirs autochtones qui constituent un apport majeur dans la construction du modèle éducationnel proposé.

au fondement du parcours de l'apprenant et qui se traduit par des expériences spirituelles (CCA, 2009, p. 10).

Selon Sauvé (1992, 1997), les caractéristiques du paradigme inventif de Bertrand et Valois (1999) correspondent à la dimension paradigmatique de l'éducation relative à l'environnement se voulant un « facteur de changement dans le domaine de l'éducation » (1997, p. 24) et rejoint le discours éducationnel de différents auteurs dont :

- **Paolo Freire** (1980, 1992 ; Chavez, 2005 ; Sauvé, 1997) quant à l'adoption d'une démarche critique et la participation active des apprenants eux-mêmes en vue de la libération face aux aliénations de toutes sortes.

- **John Dewey** (1933, 1963, 2004 ; Bertrand et Valois, 1999, p. 224 ; Boutet, 2017 ; O'Higgins Norman et Renehan, 2014 ; Sauvé, 1997 ; Scott Webster, 2009, 2018 ; Watson, 2017) où l'apprenant est invité à aller à la rencontre du phénomène à comprendre, à en faire l'expérience, en intégrant le principe de l'incertitude (Scott Webster, 2009, p. 94). Un tel processus réflexif lié à la *praxis*, c'est-à-dire la réflexion liée à l'action (et inversement), ici l'expérience vécue par les participants, conduit à l'apprentissage de la démocratie. Cette dernière est caractérisée par le fait qu' « élèves et enseignant travaillent ensemble pour une meilleure compréhension d'eux-mêmes et du monde, en écoutant, se donnant des défis, en testant et ayant un avis critique sur les idées de chacun » (Scott Webster, 2009, p. 93, traduction libre).

- **Edgar Morin** (1999, 2014, 2015 ; Barbier, 1997 ; Galvani, 2008), porteur du paradigme de la complexité (tissé ensemble) faisant écho à celui de la transdisciplinarité et de la transversalité[48]. Celui-ci intègre une multitude de modes de connaissances, complémentaires dont ceux utilisés actuellement en éducation, pour

[48] Les concepts de transdisciplinarité et de transversalité seront définis et caractérisés à la section 2.2.2 de ce chapitre.

arriver à un niveau de réalité le plus élevé et complet possible, intégrant le risque d'erreur. Dans la mesure où ce paradigme sous-tend à la fois la dynamique de cette recherche et le modèle éducationnel en développement, nous proposons d'en définir et d'en caractériser les éléments fondateurs.

2.1.3 Le paradigme de la complexité d'Edgar Morin

Avec la construction de *La Méthode* qui fut le projet d'une vie et son écriture en six volumes qui se réalisa sur plus de trente ans (Morin, 2008, 2015), Edgar Morin mit au point le principe de la complexité à partir du concept de la cybernétique[49], le conduisant au paradigme du même nom. Il écrivit en 2014 un manifeste pour changer l'éducation qu'il explicite dans son livre intitulé *Enseigner à vivre*. Selon cet auteur, la crise de civilisation, dont l'éducation est une composante, se retrouve dans la dégradation des solidarités, une perte ou dégradation du surmoi d'appartenance à une nation, voire une absence du surmoi d'appartenance à l'humanité conduisant à une absence généralisée de reliance[50] où « on ne s'interroge guère encore sur les énormes lacunes qui s'élargissent et s'approfondissent en trous noirs concernant la mission même de l'éducation […] qui est essentiellement : enseigner à vivre » (Morin, 2014, p. 48). L'auteur fait appel à une réforme de pensée qui conduit à une réforme de vie nécessaire au bien-vivre, construite selon le paradigme de la complexité. Les finalités d'un tel paradigme s'articulent autour des cinq fonctions suivantes :

---

[49] La cybernétique est un « domaine transdisciplinaire constitué par l'ensemble des théories relatives à l'étude du contrôle de l'information dans les systèmes de communication et ainsi que des mécanismes de régulation chez les êtres vivants, les machines et les sociétés » (Legendre, 2005, p. 334). Voir aussi approche systémique, approche transdisciplinaire, écosystème.
Morin (2015) a été fort inspiré par Bateson, fondateur de la cybernétique, dont il s'est inspiré pour sa *Méthode*.

[50] Le terme de reliance sera défini et caractérisé dans la section 2.2.4 de ce chapitre.

Fonction ontologique : Au même titre que pour le paradigme inventif, la personne est comprise dans sa complexité au sein d'un principe organisateur, permettant d'établir de multiples connexions avec son milieu de vie.

Fonction épistémologique : À l'encontre d'un paradigme de disjonction, mobilisateur d'une « connaissance fragmentée selon les disciplines » rendant souvent « incapable d'opérer le lien entre les parties et les totalités », ce paradigme éducationnel soutient la nécessité d'une « connaissance capable de saisir ses objets dans leur contexte, leurs complexes, leurs ensembles » (Morin, 2014, p. 72). La complexité de toute organisation conduit ainsi à de nouvelles formes de connaissances, obligeant à rompre avec les disjonctions et compartimentations disciplinaires pour inciter une pensée complexe, transdisciplinaire et organisatrice de cette complexité (Morin, 2015, p. 36). Avec la notion de niveau de réalité et la logique du tiers inclus considérée comme la logique de la complexité, les « opposés sont plutôt contradictoires [et] la tension entre les contradictoires bâtit une unité plus large qui les inclut » (Nicolescu, 1996, p. xiv). Dans le paradigme disjonctif, la connaissance des parties suffit pour connaître les ensembles alors qu'ils existent par organisation. Cette organisation « produit ou favorise l'apparition d'un certain nombre de qualités nouvelles absentes des parties séparées : les émergences » (Morin, 2014, p. 78). La notion de système ou d'organisation est pertinente pour tous les systèmes physiques, vivants et humains ; elle est donc transdisciplinaire selon des modes d'organisation et des niveaux de complexité différents (Morin, 2015, p. 36). Plusieurs principes se rattachent à ce paradigme dont le principe hologrammique selon lequel « dans un système ou dans un monde complexe, non seulement une partie se trouve dans le tout, mais le tout se trouve dans la partie » (Morin, 2014, p. 81). Ainsi, selon l'auteur, tout en étant singuliers, « nous portons la totalité de l'univers en nous, nous situant dans la plus grande reliance qui puisse être établie » (Morin, 2014, p. 82). Par ailleurs, le principe de la dialogique, héritière de la dialectique, considère comme nécessaire et complémentaire la présence de processus ou d'instances antagonistes avec la possibilité de relier des notions sans

nier leur opposition, pour une mise en dialogue des différents savoirs (Morin, 2014). Ainsi, « en entrant dans une logique complexe, on peut développer une perspective plus globale qui distingue les éléments sans les séparer, et qui relie sans confondre » (Galvani, 2008, p. 141).

Si tout observateur doit s'intégrer dans son observation, tout acteur doit s'observer dans son action comme tout concepteur doit s'inclure dans sa conception en faisant appel aux phénomènes de rétroactivité et de récursivité (Morin, 2015). La disjonction entre les connaissances et la réduction du complexe au simple, du composite en ses éléments, peut être source d'erreur et d'illusion. Il est donc important d'intégrer le risque d'erreur comme composante inhérente à la connaissance (Morin, 2015). De plus, il existe une symbiose entre la vie vécue (ou l'expérience vécue), la connaissance et la pensée où la raison a autant besoin de l'émotion que l'émotion de la raison (Morin, 1999, p. 26, 2014, p. 90, 2015, p. 77). Une telle union du sensible et du rationnel constitue une force de résistance à l'erreur et l'illusion (Morin, 2015), thèse reprise par Partoune (2014) en éducation relative à l'environnement dans le processus de développement d'une pensée critique.

Enfin, il y a une reconnaissance de l'importance de l'imaginaire et du mythe dans la vie humaine :

> Le miracle de la connaissance est de nous conduire au-delà du stade de la complexité, aux frontières du Mystère. Tout ce que nous avons appris de l'Univers a révélé un abyssal mystère de la réalité […] : mystère de la vie sur terre, […], mystère de l'humain, mystère de la conscience. Nous sommes enveloppés désormais d'insondables mystères qui se connectent en un grand et suprême Mystère. La poésie du vivre comporte la présence du Mystère. (Morin, 2015, p. 84)

Pour Barbier (1997, p. 35), la complexité de Morin réintroduit « cet appel du sacré et du mythopoétique » dans les sciences de l'éducation via une multiréférentialité des diverses disciplines en sciences anthroposociales pour conduire à un état de reliance.

Ainsi « ce que l'enseignant devrait apprendre pour pouvoir enseigner à l'enfant, c'est un mode de connaissance qui relie [qui] nécessite des concepts, des conceptions, et ce qu'on appelle des opérateurs de reliance » (Morin, 2014, p. 77) selon le principe de transdisciplinarité.

Fonction éthique : Le principe d'une connaissance complexe de portée universelle comporte le respect des diversités (Morin, 2015, p. 37) où « [t]out objet doit être conçu dans sa relation avec un sujet connaissant, lui-même enraciné dans une culture, une société, une histoire » (Morin, 2015, p. 43).

Si la tendance à la réduction nous prive de la compréhension (2014, p. 92), la pensée complexe, « dans son caractère anti-réducteur, nous ouvre à la compréhension humaine » (2015, p. 86) qui « toujours intersubjective, nécessite ouverture sur autrui, empathie, sympathie » (2014, p. 52). Une telle compréhension humaine apporterait

> la conscience des paradigmes qui permettrait de se hisser à un méta-point-de-vue. Elle montrerait que cette conscience nécessite autoexamen et autocritique, elle apporterait la conscience de la nécessité à la fois mentale, morale de l'autocritique, et favoriserait l'éthique en chacun et en tous. (Morin, 2014, p. 59)

Ainsi, la compréhension est au cœur de l'éthique, soulignant l'importance d'enseigner la compréhension humaine (2015, p. 74). Il est alors question d'une « éthique de la compréhension, aussi bien chez les enseignants que chez les enseignés » (2014, p. 60) conduisant à la pratique du dialogue et donnant lieu à un apprentissage de la démocratie.

Fonction culturelle : Ce paradigme met également en avant l'importance de la dimension existentielle dans le quotidien de nos vies.

> Plus important que le bonheur et conditionnant tout bonheur est la qualité poétique de la vie qui apparaît et s'épanouit dans toute communion, toute fraternisation, tout amour, toute joie, tout émerveillement, toute créativité, tout don, tout jeu, et qui trouve son accomplissement suprême dans l'extase. [Il existe] chez tout sujet vivant un besoin de reliance à son semblable, d'intégration dans

> une communauté, à un *nous*. […] L'aspiration humaine essentielle est la plénitude du je dans la plénitude du *nous*. [Ainsi], le sens de *La Méthode* est aussi profondément un sens existentiel, un sens éthique. (Morin, 2015, p. 79 et p. 81)

Nos êtres de multiplicité en quête d'unité font appel à une éthique de la compréhension, construite sur l'expérience vécue selon une pensée qui relie dans une relation dialogique (Morin, 2014, p. 91).

Fonction d'organisation sociale : Paradoxalement, il ne peut y avoir d'auto-organisation sans dépendance à l'environnement, ne serait-ce que pour se nourrir en énergies et en information, conduisant à une auto-éco-organisation, voir une auto-éco-ré-organisation (2015, p. 32 et 35). Ainsi, à l'instar de Schrödinger, l'auteur souligne notre identité comme étant porteuse d'altérité notamment vis-à-vis du milieu naturel (2014, p. 80). L'organisation vivante est conçue comme une « auto-éco-organisation qui opère une reliance vitale avec son environnement. […] ; plus les sociétés sont complexes, plus elles s'organisent à partir de multiples dépendances à l'égard de la biosphère » (Morin, 2008, p. 2237). L'épanouissement du *je* dans le *nous* élargi à sa dimension écologique conduit à l'épanouissement de la relation entre l'humain et la nature et constitue le tronc commun à l'aspiration au bien-vivre, l'aspiration à la vie poétique, l'aspiration à un monde meilleur (2015, p. 83).

Par ailleurs, si « la pensée complexe, animée par la reliance, est capable de nous relier les uns aux autres par la compréhension » (Morin, 2015, p. 86), un tel phénomène de reliance nous fait ressentir en nous-mêmes, de façon existentielle, esthétique et éthique, notre appartenance au cosmos, notre appartenance à la vie. En étant solidaires dans et de la planète terre, naît en chaque être humain la conscience d'une identité planétaire associée à l'idée de Terre-Patrie constituant « une communauté de destin planétaire » (Morin, 2015, p. 120). Dans son chapitre intitulé *L'identité et la conscience terrienne*, issu du texte *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur* (1999) proposé à l'UNESCO, Morin souligne l'importance d'« apprendre à « être-là » sur la planète » (p. 41) en inscrivant en nous quatre types de prise de conscience :

- La **conscience anthropologique**, qui reconnaît notre unité dans notre diversité;
- La **conscience écologique**, c'est-à-dire la conscience d'habiter, avec tous les êtres mortels, une même sphère vivante (biosphère) […];
- La **conscience civique terrienne**, c'est-à-dire la responsabilité et la solidarité pour les enfants de la Terre;
- La **conscience spirituelle** de l'humaine condition qui vient de l'exercice complexe de la pensée et qui nous permet à la fois de nous entre-critiquer, de nous autocritiquer et de nous entre-comprendre.
  (Morin, 1999, p. 41)

En conclusion, selon une telle posture paradigmatique, « l'éducation du futur devra intégrer une éthique de la compréhension planétaire » où « la reliance doit se substituer à la disjonction et appeler à la « symbiosophie », la sagesse de vivre ensemble » (Morin, 1999, p. 42). On y retrouve toutes les caractéristiques inscrites dans la *Charte de la transdisciplinarité* (1994) qui sera explicitée dans le cadre de la définition et de la caractérisation du concept de transdisciplinarité à la section 2.3.2.1. De plus, comme le souligne Galvani (2008), au même titre que pour le paradigme éducationnel inventif de Bertrand et Valois (1999), l'adoption d'un tel paradigme entraîne une implication des sujets dans leur interaction avec la société autant qu'avec l'environnement naturel planétaire.

En lien avec l'exposé des paradigmes éducationnels inventif de Bertrand et Valois (1999) et celui de la complexité de Morin (1999, 2014, 2015), il conviendra de clarifier un ensemble de termes clés qui sont utilisés dans cette thèse et qui permettront de mieux saisir ensuite le concept pivot de la spiritualité ainsi que le champ de l'éducation relative à l'environnement. Il s'agit des cinq concepts suivants : le holisme, le vivre-ensemble, la reliance, la transdisciplinarité et enfin l'éthique.

2.2 Les principaux champs théoriques associés aux concepts centraux

Cinq concepts importants, parfois interreliés, ont été utilisés dans la caractérisation du paradigme au fondement du modèle éducationnel visé. Leur clarification apportera une meilleure compréhension du modèle en développement avec le concept pivot de

spiritualité et le champ de l'éducation relative à l'environnement. Il s'agit des concepts suivants que nous définirons et caractériserons successivement :

1- le concept d'holisme et d'éducation holistique,
2- la transversalité et son rapport aux concepts d'interdisciplinarité et de transdisciplinarité,
3- le concept de vivre-ensemble,
4- le concept de reliance,
5- le concept d'éthique.

2.2.1 Le holisme et l'éducation holistique

Le terme holistique prend sa racine dans celui de holon et d'holisme où, selon Novak (2019), le terme d'holisme fait référence à l'idée de formation d'une vision du monde écologique et sensible. Selon Næss (2017, p. 13),

> L'holisme renvoie fondamentalement à un ensemble d'idées caractérisées par le rejet de toute approche « analytique » ou réductionniste en science, par l'affirmation que le tout est plus grand que la somme de ses parties, que le tout détermine la nature de ses parties, qu'aucune partie ne peut être comprise séparément du tout auquel elle appartient, et que les parties sont reliées dynamiquement les unes aux autres et interdépendantes. Une forme radicale insistera sur l'idée de propriétés émergentes, en entendant par là une propriété possédée par un tout qui, non seulement n'est possédé par aucune de ses parties, mais ne peut être ni prédite, ni même expliquée par l'étude de ces dernières.

Autrement dit, rien n'existe de manière séparée, toutes les réalités sont constituées par leurs relations, « une chose n'existe qu'en vertu des relations qu'elle soutient avec le milieu dans lequel elle est plongée » (Næss, 2017, p. 14), soutenant l'indistinction entre les êtres humains et la nature.

On rejoint ici le paradigme de la complexité avec la vision systémique et cybernétique qui s'oppose à la fragmentation du monde :

> [I]l n'y a pas de division ontologique clairement établie dans le champ de l'existence. Autrement dit, le monde n'est tout simplement pas divisé en sujets et objets existant séparément les uns des autres ; il n'existe pas davantage de bifurcations entre les règnes humain et non humain. Bien plutôt, toutes les réalités sont constituées par leurs relations. (Warwick Fox cité dans Næss, 2017, p. 14)

Selon Legendre (2005, p. 738), l'holisme est un « courant de pensée qui associe les propriétés d'un objet ou les attributs d'un phénomène, non à ses éléments constituants, mais plutôt à la dynamique de l'ensemble dont ils font partie ». L'auteur associe ce courant au paradigme écologique ou encore au paradigme inventif de Bertrand et Valois (1999). On y voit également l'opposé du réductionnisme et du sectarisme. Sur le plan épistémologique, il s'agit d'une option « qui conçoit qu'un ensemble constitue davantage que la somme de ses parties, c'est-à-dire qu'il possède des propriétés émergentes dues à la dynamique de ses relations internes et externes » (Legendre, 2005, p. 738). On remarque qu'autant dans la définition de Neass (2017) que dans celle de Legendre (2005), il est question de **relation** ; relation que chaque partie entretient avec ce tout et qui constitue la réalité de toute chose et que l'ensemble de ces relations confère à ce tout des propriétés émergentes.

Dans le champ de l'éducation, l'holisme correspondrait à une « théorie de l'éducation qui préconise que l'on perçoive l'élève dans sa totalité plutôt qu'en tant que sujet limité à des fonctions strictement cognitives et en tant qu'objet de développement indépendants les uns des autres ». Plus particulièrement sur le plan pédagogique, Legendre (2005, p. 738) précise qu'il s'agit d'une « théorie pédagogique qui préconise que l'on perçoive toute situation pédagogique dans son ensemble et en tenant compte de la dynamique fluctuante qui relie les composantes SOMA ».

L'éducation holistique correspond à une conception de l'éducation qui a donné lieu à davantage de publications dans le monde anglo-saxon et surtout, qui est plus répandue de nos jours dans les pays asiatiques (Miller, 2019) bien qu'étant un élément fondateur de l'apprentissage autochtone (Battiste, 2013 ; Cajete, 1994 ; Conseil canadien sur

l'apprentissage, 2009). En éducation, le terme d'éducation holistique est apparu dans les années 1980, notamment avec la revue d'éducation holistique, *Holistic Education Review* et la sortie de l'ouvrage *The Holistic Curriculum* par John P. Miller (1988), une des figures d'autorité de la recherche dans ce domaine. Ron Miller (1988), directeur de la revue d'éducation holistique, définira l'éducation holistique comme étant avant tout l'expression d'un profond respect pour une nature humaine aux facultés considérables non développées, dont le potentiel spirituel (Miller, 2019). Alors que le terme d'éducation holistique est relativement récent, comme nous le disions plus haut, cette forme d'éducation existe depuis des siècles en référence à l'apprentissage prodigué par les peuples autochtones (Cajete, 1994).

L'éducation holistique valorise les principes de relation et de connexion comme le spécifie John P. Miller dans la première version de son ouvrage *The Holistic Curriculum.*

> The focus of holistic education is on relationships—the relationship between linear thinking and intuition, the relationship between mind and body, the relationships between various domains of knowledge, the relationship between the individual and community, and the relationship between self and Self. In the holistic curriculum the student examines these relationships so that he/she gains both an awareness of them and the skills necessary to transform the relationships where it is appropriate. (Miller, 1988, p. 3, cité dans Miller, 2019, p. 5)

Quelques années plus tard, ce même auteur remplacera le mot *Self* par *soul* et y ajoutera la connexion à la terre (*the connection to the earth*) (Miller, 2019).

Ainsi, lorsqu'il est question d'une éducation holistique, il s'agit d'une éducation de la personne - ici l'enfant - dans sa globalité/totalité (*the whole child*) qui non seulement prend en compte, mais engage le corps, l'esprit et le spirituel (*body, mind and spirit*) selon le principe d'équilibre, d'inclusion et d'interconnexion avec la Nature et la vie dont il fait partie (Miller, 2007, 2019). Comme le souligne Battiste (2013, p. 183, traduction libre), l'apprentissage holistique reconnaît « la nature complexe de l'être, comprenant l'esprit avec le corps et avec l'âme » (« it is about recognizing the

complicated nature of the self, appreciating the mind with the body and with the spirit »), ou encore, selon Cajete (1994, p. 31, traduction libre), « nous apprenons par l'intermédiaire de notre corps et de notre spiritualité autant que par notre esprit » (« we learn through our bodies and spirites as much as through our minds »), en relation avec les éléments du territoire.

Nous retrouvons ici les deux niveaux d'appréhension du concept d'holisme : d'une part, le fait de considérer la personne dans sa globalité et de façon systémique, et d'autre part, la prise en compte de la réalité de cette personne comme partie d'un tout, en interconnexion - relation - avec ce tout comme l'explicite Næss (2017).

Cette éducation repose ainsi sur le fait de ne pas créer de frontières artificielles entre les différents aspects du développement de l'enfant (Weemaes-Lidman, 2014, p. 67). La figure 2.1 schématise les trois entrées principales - *body, mind and spirit* - autour du concept d'éducation holistique, correspondant aux dimensions de l'être qui sont à prendre en compte pour son éducation. Par corps, il est question autant de la dimension physique, des sens et de la motricité que de l'affectif, du sensible et des émotions. Sur le plan de la pensée, on fait état de la dimension cognitive ou autrement dit, intellectuelle. La troisième entrée, celle de la prise en compte de la dimension spirituelle du jeune, ce qu'on nomme en anglais *the soul* ou *the inner,* est parfois nommée comme de l'intuition. On comprend que ces trois entrées ne sont pas isolées les unes des autres, mais s'entremêlent, ce qui est schématisé dans la figure 2.1 par la spirale. Les émotions, par exemple, font autant appel à la dimension corporelle que cognitive. Il en est de même de la dimension spirituelle qui mobilise tant une part de l'esprit que du corps au niveau de ses affects, comme pour l'empathie par exemple (Jeffrey, 2017 ; Plater, 2017).

Notons également que, selon Battiste (2013, p. 75) à partir de Lavallée (2009, p. 23), ainsi que selon Brendtro et Brokenleg (2001, p. 43), l'apprentissage holistique reconnaît aussi l'interconnection des quatre dimensions de l'être : physique,

émotionnelle, spirituelle et intellectuelle, (en relation avec toute forme de vie, avec la terre, les étoiles et l'univers (Lavallée 2009, p. 23)) où on retrouve ici la nuance entre la dimension corporelle et sensible, kinestésique et la dimension émotionnelle.

Ainsi, ces trois entrées ne sont pas restrictives. Weemaes-Lidman (2014) propose six dimensions à prendre en compte dans l'éducation holistique, qui sont soulignées dans la figure 2.1 : l'intellectuel, le physique, le spirituel, l'émotionnel, le social et l'esthétique.

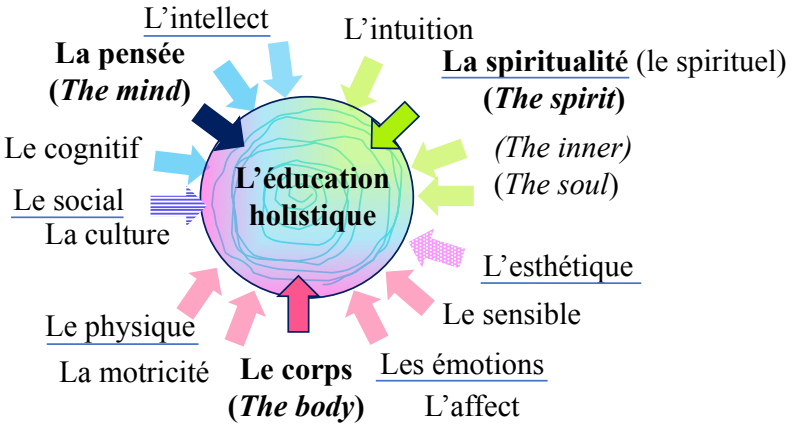

Figure 2.1 : Schématisation des dimensions prises en compte chez l'enfant dans le cadre d'une éducation holistique

À l'issue d'une analyse des documents curriculaires relatifs à une éducation holistique chez l'enfant dans différents pays du globe, Weemaes-Lidman (2014, p. 136) définit huit caractéristiques qui constituent une éducation holistique, tels que dans la figure 2.2 : 1) la pensée réflexive (*thinking skills)*, 2) le développement de la personnalité (*character formation)*, 3) l'attention portée à la nature (*concern for nature*), 4) la relation de sollicitude et d'aide (*caring relationships*), 5) l'importance du jeu (*importance of play in early childhood*), 6) la démocratie (*democracy*), 7) la créativité (*creativity*) et 8) la spiritualité (*spirituality*).

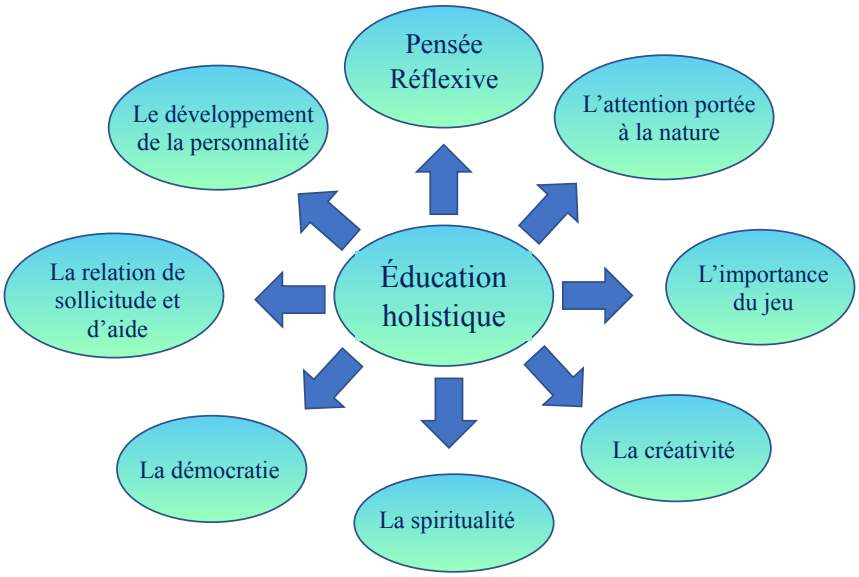

Figure 2.2 : Les huit composantes d'une éducation holistique chez l'enfant (adapté de Weemaes-Lidman, 2014, p. 136)

Une caractéristique majeure de l'éducation holistique est le fait que, quelles qu'en soient les définitions, selon Battiste (2013), Cajete (1994, 2019), Chiu (2009), Clark (1991), Forbes (2003), Grimes (2002), Hare (2006), Kates and Harvey (2010), Miller (2007, 2019), Montessori (1965), Nakagava (2001), Nava (2001), Steiner (1995), Watson (2017) et Weemaes-Lidman, (2014), la dimension spirituelle[51] est toujours prise en compte ; par ailleurs, le rapport à la nature et à la Terre y apparaît essentiel, dans une perspective de connexion et d'interdépendance, comme le désigne le terme holisme.

Brantmeier (2019, p. 80) reprend les mots de Ron Miller (2000, para 2) pour exprimer la finalité d'une telle éducation :

[51] À la suite de Lantieri (2001a) et Palmer (1998), Weesmaes-Ledman (2014, p. 121) clarifie le fait que la spiritualité est une dimension intrinsèque importante lorsqu'il est question de considérer l'enfant dans sa globalité dans un contexte séculier où la spiritualité est distincte de toute religion. Cette auteure va même jusqu'à écrire par la suite « a secular, as opposed to religious, way » (p. 121).

> Holistic education is based on the premise that each person finds identity, meaning, and purpose in life through connections to the community, to the natural world, and to spiritual values such as compassion and peace. Holistic education aims to call forth from people an intrinsic reverence for life and a passionate love of learning.

Ajoutons à cela l'intérêt d'une telle éducation comparativement à celle dominante de nos institutions occidentales - qui est notamment dénoncée par Battiste (2002, 2013), par Morin (2014) et par de Souza (2003) - en reprenant les mots de Palmer (2007, p. 68) :

> We separate head from heart. Result: minds that do not know how to feel and hearts that do not know how to think;
>
> We separate facts from feelings. Result: bloodless facts that make the world distant and remote and ignorant emotions that reduce truth to how one feels today;
>
> We separate theory from practice. Result: theories that have little to do with life and practice that is uninformed by understanding;
>
> We separate teaching from learning. Result: teachers who talk but do not listen and students who listen but do not talk.
>
> ... When we think things together, we reclaim the life force in the world, in our students, in ourselves.

Enfin, selon Miller (2019), Rousseau (1712-1778) est l'un des penseurs du XVIIIe siècle qui a défendu l'idée d'une éducation holistique, d'une part contre toute fragmentation et d'autre part, intégrant la dimension spirituelle. Dans l'*Émile ou de l'éducation*, Rousseau oppose l'éducation par la nature et celle par les humains qui « au lieu d'élever un homme pour lui-même, […] veut l'élever pour les autres » (Rousseau, 1762/2002, p. 11),

> L'homme naturel est tout pour lui ; il est l'unité numérique, l'entier absolu, qui n'a de rapport qu'à lui-même ou à son semblable. […] Les bonnes institutions sociales sont celles, qui savent le mieux dénaturer l'homme, lui ôter son existence absolue pour lui en donner une relative. (Rousseau, 1762/2002, p. 11)

Nous reviendrons sur ce concept d'éducation holistique dans le volet théorique de notre modèle où il s'agira de s'attarder au concept de spiritualité.

2.2.2 La transversalité

Dans cette section, il sera question de définir et de caractériser ce qu'on entend par transversalité et d'expliciter son rapport aux concepts d'interdisciplinarité et de transdisciplinarité. Certains auteurs tels que Barbier (1997), Chavez (2005, 2009) ou Sauvé (2019) font état du concept de transversalité alors que d'autres comme Drake et Reid (2019) ou encore Galvani (2008) et Kergreis (2009) se référant à Morin (2008, 2014, 2015) et Nicolescu (1996, 2011,2014) parlent de transdisciplinarité.

2.2.2.1 L'interdisciplinarité et la transdisciplinarité

Tout d'abord comment sont nés les principes d'interdisciplinarité et de transdisciplinarité, tous deux faisant référence à la notion de discipline ? Le développement exponentiel des savoirs dans notre société dominée par la culture scientifique et technique a conduit à des savoirs fragmentés, compartimentés sous forme de disciplines et décontextualisés de la réalité (Morin, 2008 ; Sauvé, 2019). Comme l'exprime Morin (2015), si le processus de compartimentation sous forme de disciplines a permis d'atteindre un niveau de connaissance très poussé, il eut fallu ensuite procéder à la réintégration de ces savoirs de façon à les relier et créer une connaissance pertinente, à savoir contextualisée et organisée. Malheureusement, c'est rarement le cas.

Face aux « limites d'une science cloisonnées pour appréhender la complexité croissante des réalités » (Sauvé, 2019, p. 74), notamment pour régler des problèmes

essentiels[52] complexes et globaux faisant appel à une vision systémique, est apparue la nécessité de relier les différents savoirs répartis jusqu'alors sous forme de disciplines, faisant naître l'idée d'interdisciplinarité, puis de transdisciplinarité.

Quelle différence entre interdisciplinarité et transdisciplinarité ?

En éducation, selon Drake et Reid (2019, p. 118), la multidisciplinarité, l'interdisciplinarité, la transdisciplinarité, en plus du croisement disciplinaire, sont tous des termes utilisés pour décrire des approches qui participent à un certain degré d'intégration des disciplines, comme explicité à la figure 2.3. Si le principe de la multidisciplinarité fait appel à plusieurs disciplines qui agissent séparément, tel « une simple juxtaposition de regards spécifiques » (Chavez, 2005) sur un objet donné, lorsqu'il s'agit d'interdisciplinarité, différentes matières visent à la réalisation d'un même projet sollicitant plusieurs savoirs disciplinaires avec possiblement le transfert des méthodes d'une discipline à l'autre (Nicolescu, 2011). La transdisciplinarité quant à elle est le modèle le plus intégrateur et transformateur où il est question d'aller au-delà des disciplines. Drake et Reid (2019) en éducation prennent l'exemple d'un projet multi-âge au sein de l'école.

[52] Comme le souligne Morin dans *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur* (1999), « les problèmes essentiels ne sont jamais parcellaires, et les problèmes globaux sont de plus en plus essentiels » (p. 18).

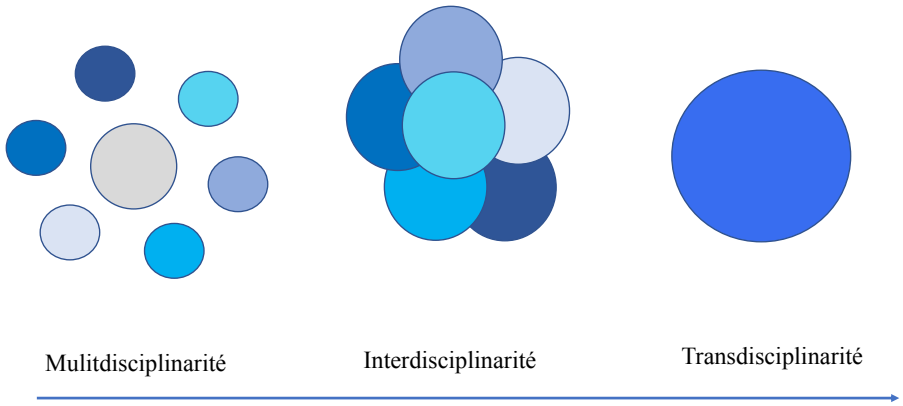

Figure 2.3 : Un continuum d'intégration disciplinaire croissante d'après Drake et Reid (2019, p. 119)

Si l'interdisciplinarité a été perçue comme un pivot de la transformation de l'éducation face à la prévalence disciplinaire séparatrice, permettant l'interaction des savoirs pour rendre compte des réalités et qui permette à l'élève de donner un sens à ses activités d'apprentissage, la transdisciplinarité va au-delà des disciplines. En effet, la transdisciplinarité dont le terme a été introduit en 1970 par Piaget, « concerne, comme le préfixe latin *trans* l'indique, ce qui est à la fois entre les disciplines, à travers les différentes disciplines et au-delà de toute discipline » (Nicolescu, 2011, p. 96).

> L'idée de « trans » fait référence au fait de traverser les disciplines – de s'insérer dans chacune d'elles. Elle évoque aussi la double idée d'un « au-delà » des disciplines : au croisement de disciplines, peut émerger un nouveau champ de savoir qui à son tour, peut être disciplinarisé (la biophysique par exemple ou la neuro-éducation); mais aussi, au-delà des savoirs disciplinaires, d'autres types de savoirs doivent être mobilisés pour mieux appréhender les réalités et s'y engager : entre autres, des savoirs d'expérience, des savoirs dits traditionnels, des savoirs issus d'autres modes d'appréhension du monde que celui de la rationalité, comme l'art, la littérature, la poésie, l'expérience intérieure ou l'immersion kinésique. (Sauvé, 2019, p. 77)

Selon Drake et Reid (2019, p. 120), d'après Miller (2007) le modèle transdisciplinaire correspond au modèle d'éducation holistique où, au-delà du cognitif, l'élève se connecte à ses impressions et ses intuitions de telle façon que la prise de conscience de ces connexions rend ses apprentissages plus signifiants :

> We want to let students see how subjects relate to one another and to the students themselves. We care about the students' being. We realize that the final contribution that they make to this planet will be from the deepest part of their being, not just from the skills we teach them. (Miller, 2007, p. 198–199)

Morin et Nicolescu sont de grands défenseurs de la transdisciplinarité avec l'écriture de la *Charte de la transdisciplinarité* rédigée de concert avec de Freitas en 1994. Toute *La Méthode* de Morin (2008) reposant sur le paradigme de la complexité fait écho à la transdisciplinarité. Elle incite à l'adoption d'une pensée transdisciplinaire qui permette de créer « une connaissance pertinente […] qui sait relier ses éléments ou ses processeurs en tressant un tissu commun » (Morin, 2015, p. 36), « une connaissance complexe de portée universelle comportant le respect des diversités » (p. 37).

Nicolescu, auteur du manifeste *La Transdisciplinarité* (1996), présente celle-ci comme fondation méthodologique du dialogue entre les sciences humaines et les sciences exactes afin de contrer « la rupture entre la science et le sens » (Nicolescu, 2011, p. 89). La connaissance transdisciplinaire est née suite à la révolution engendrée par la découverte de la physique quantique remettant en cause l'existence d'un seul niveau de réalité propre à l'idéologie scientiste du XIXe siècle dont les conséquences ont été considérables sur le plan académique avec « l'objectivité érigée en critère suprême de vérité » (Nicolescu, 2011, p. 93). Postulant l'existence de plusieurs niveaux de réalité, « la transdisciplinarité s'intéresse à la dynamique engendrée par l'action de plusieurs niveaux de Réalité à la fois » (Nicolescu, 2011, p. 97). Enfin, Nicolescu définit la transdisciplinarité comme étant un pont entre la culture technoscientifique et la culture spirituelle[53], « une voie de témoignage de notre présence au monde et de notre

---

[53] « La culture spirituelle, malgré sa nature contradictoire, partage une foi commune dans la double nature de l'être humain : d'une part, sa nature physique, biologique et psychique et, d'autre part, sa nature transcendante » (Nicolescu, 2011, p. 90).

expérience vécue à travers les fabuleux savoirs de notre époque » (Nicolescu, 2011, p. 97). Dans son ouvrage *From Modernity to Cosmodernity. Science, Culture and Spirituality* (2014), Nicolescu défend l'idée de la nécessaire prise en compte des différents niveaux de réalité de notre temps, en intégrant la dimension spirituelle de l'être humain associé à la pensée symbolique. On retrouve cet élément dans les articles 2, 5 et 11 de la *Charte de la transdisciplinarité* (Freitas, Morin et Nicolescu, 1994) face au « défi contemporain d'autodestruction matérielle et spirituelle de notre espèce » :

> Article 2 :
> La reconnaissance de l'existence de différents niveaux de réalités, régis par des logiques différentes, est inhérente à l'attitude transdisciplinaire. Toute tentative de réduire la réalité à un seul niveau régi par une seule logique ne se situe pas dans le champ de la transdisciplinarité.
>
> Article 5 :
> La vision transdisciplinaire est résolument ouverte dans la mesure où elle dépasse le domaine des sciences exactes par leur dialogue et leur réconciliation non seulement avec les sciences humaines, mais aussi avec l'art, la littérature, la poésie et l'expérience intérieure.
>
> Article 11 :
> Une éducation authentique ne peut privilégier l'abstraction dans la connaissance. Elle doit enseigner à contextualiser, concrétiser et globaliser. L'éducation transdisciplinaire réévalue le rôle de l'intuition, de l'imaginaire, de la sensibilité et du corps dans la transmission des connaissances.

Pour finir, à l'instar de Sauvé (2019, p. 77), « on constate qu'au-delà d'une posture épistémologique visant la construction et l'intégration de savoirs de divers types afin d'obtenir un regard global sur les réalités, la transdisciplinarité est associée à une cosmovision (vision du monde), à une éthique planétaire et cosmique », lui conférant une posture explicitement écologique. En effet, avec les articles 8 et 13 de la *Charte de la transdisciplinarité* (1994), la transdisciplinarité « reconnaît non seulement la diversité des cultures humaines et la nécessité du « *respect absolu des altérités* » pour la construction du savoir, mais elle met en évidence l'insertion de l'humain dans une trame de vie qui l'englobe et le dépasse » (Sauvé, 2019, p. 78).

> Article 8 :
> La dignité de l'être humain est aussi d'ordre cosmique et planétaire. L'apparition de l'être humain sur la Terre est une des étapes de l'histoire de l'Univers. La reconnaissance de la Terre comme patrie est un des impératifs de la transdisciplinarité. […]
>
> Article 13 :
> […] Le savoir partagé devrait mener à une compréhension partagée fondée sur le *respect* absolu des altérités unies par la vie commune sur une seule et même Terre.
> (Freitas, Morin et Nicolescu, 1994).

En collaboration avec le Centre International de Recherche Transdisciplinaire (CIRET) fondé par Nicolescu, l'ouvrage collectif *Transdisciplinarité et formation* sous la direction de Paul et Pineau (2005) est une illustration de recherches et de production de savoirs transdisciplinaires écologiques. Il sera en effet question pour les différents auteurs de cet ovrage collectif de s'appuyer sur le « paradigme transdisciplinaire » (Paul, 2005, p. 6) avec la création d'« espaces dialogiques de recherche pour naviguer au milieu des incertitudes » (Bachelard, 2005, p. 47) et permettre des

> apprentissages trans-formateurs qui traversent et dépassent les disciplines pour comprendre et soutenir l'expérience d'une relation à son environnement ouvert à une éducation qui réévalue le rôle de l'intuition, de l'imaginaire, de la sensibilité et du corps dans la transmission des connaissances. (Bachelard, 2005, p. 48)

Face à ces éléments de définition et de caractérisation des concepts d'interdisciplinarité, mais surtout de transdisciplinarité, le concept de **transversalité** élargit davantage le principe d'intégration des savoirs en dépassant encore une fois l'idée de disciplines, en allant au-delà de celles-ci.

2.2.2.2 La transversalité et sa présence en éducation

D'après le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (2005-), le terme transversalité signifie « qui est disposé en travers » ou « qui coupe en travers un axe longitudinal », faisant référence à l'idée de croisement. À la suite de Jung (2012),

Sauvé (2019) souligne l'idée d'entrelacement qui va au-delà du simple croisement : il y est question d'entrelacement des différents champs de savoirs, des regards et des différentes expériences du monde vécu à travers la diversité des cultures qui conduit à « la construction d'une vision du monde (qui émerge de l'intégration des savoirs) et la reconnaissance du rôle du savoir dans le pouvoir-agir » (Sauvé, 2019, p. 79). Ainsi, selon Sauvé (2019) « non seulement la transversalité ne se définit pas en référence à l'idée de discipline, mais elle ne se limite pas à la seule sphère épistémologique. Il s'agit explicitement d'un principe d'action pour construire et mettre en œuvre un projet collectif » (p. 81). Cette idée d'entrelacements multiples renvoie à l'idée de complexité (tissé ensemble) de Morin (2015) que Barbier reprend dans son ouvrage *L'approche transversale. L'écoute sensible en sciences humaines* (1997). Cet auteur associera d'ailleurs les termes de complexité et de transversalité du sujet, où la complexité d'un sujet correspond à sa transversalité (p. 318). De même, Barbier fera référence dans une de ses notes de bas de page (p. 321) à la prise de connaissance de l'ouvrage de Nicolescu, *La Transdisciplinarité. Manifeste*, publié en 1996, « dont les points de convergence sont évidents » (p. 321). Pour ces trois auteurs, Morin (2008, 2015), Nicolescu (1996, 2011, 2014) et Barbier (1997), les termes de transversalité et de transdisciplinarité sont similaires dans le sens où d'une part, ils partent du même principe d'élargir le champ des savoirs et de refuser le carcan et cloisonnement des disciplines, et d'autre part, ils visent une compréhension du monde dans sa globalité systémique écologique où on rejoint le principe d'une vision holistique.

L'œuvre de Barbier (1997) est majeure non seulement pour saisir pleinement la notion de transversalité, mais également pour y voir des avenues d'opérationnalisation d'une telle transversalité chez l'humain (sujet), particulièrement en éducation. Celui-ci définit l'approche transversale en sciences humaines comme étant

> une théorie psychosociologique existentielle et multiréférentielle de l'éducation. Elle suppose que le chercheur, nécessairement impliqué dans son objet de recherche, parte de l'*existentialité interne* des sujets avec lesquels il travaille.

> L'existentialité interne représente un magma des sensations, de représentations, d'idées, de symboles, de mythes, de valeurs, à la fois sociaux et personnels, déterminant l'orientation des pratiques sociales du sujet. […]
>
> En Approche Transversale, il s'agit d'explorer, dans cette existentialité interne, ce qui relève des constellations psycho et socio-affectives tournant autour de situations émotionnelles comme la naissance, le travail, l'amour, la mort, la vieillesse, la souffrance, l'éducation...

Ainsi Barbier (1997, p. 136) fait état de « la transversalité de l'existentialité interne du sujet ». La transversalité mobilise l'existentialité du sujet autour de sa quête de sens sur la base de la dynamique de l'imaginaire. Il est question d'une transversalité plurielle aux trois niveaux concrets de la personne, du groupe et de l'organisation, selon l'expression de leurs produits, de leurs pratiques et de leurs discours, qui peut se décrypter à partir d'un travail [54] sur l'imaginaire et la symbolique. Parmi ces imaginaires, Barbier cite l'imaginaire sacrale de notre humanité « jetée » dans la nature, cherchant à y trouver un sens (Barbier, 1997, p. 312-313), qu'il associe à « une transversalité noétique (de « noèsis », la pensée, ici « pensée du fond » au sens de Heidegger, « Grund ») […] face au mystère de l'être-au-monde ». Il s'agira, entre autres, de s'intéresser à la perspective écologique « centrée sur le cosmos qui nous oblige à considérer notre place dans la nature et qui débouche, à la fois sur une autre dimension de la « reliance » proche de la position d'Edgar Morin […], et sur un engagement d'écologie politique » (Barbier, 1997, p. 320). Chavez (2005, p. 90) trouve dans l'approche transversale de Barbier, non seulement le lieu du développement d'une prise de conscience éthique, mais également d'une compétence éthique. Selon cette auteure, la transversalité existentielle peut conduire le sujet (personne ou groupe) à se retrouver dans le « vide créateur » (Barbier, 1997, p. 222), une condition de la psyché humaine dans laquelle, devant une conjoncture spéciale, il n'y a pas de réponses

---

[54] Ce travail sur l'imaginaire et la symbolique que Chavez (2005) définit comme la méthodologie de l'approche transversale correspond essentiellement à « une écoute sensible de l'expression affective de l'enfant et de l'adolescent » (Barbier, 1997, p. 314) et sera traité en détail dans le cadre théorique du modèle éducationnel en développement.

immédiates et logiques, sinon l'impression d'un néant, d'un vide qui donne la possibilité de cheminer vers nos valeurs ultimes. Ainsi, une telle transversalité existentielle conduit au processus de clarification de valeurs.

Dans le cadre de cette recherche, nous retenons le terme de transversalité selon la définition de Sauvé (2019) et plus spécifiquement selon celle de Barbier (1997), en y associant tous les éléments relatifs à la transdisciplinarité de Morin (2008, 2015) et de Nicolescu (1996, 2011) résumés dans la *Charte de la transdisciplinarité* rédigée en 1994.

Notons enfin qu'au sein du *Programme de formation de l'école québécoise*, il est question du développement de compétences[55] transversales regroupées en quatre ordres, intellectuel, méthodologique, personnel et social et de l'ordre de la communication.

> Ces compétences sont dites transversales en raison de leur caractère générique et du fait qu'elles se déploient à travers les divers domaines d'apprentissage. Elles ont, par définition, une portée plus large que les compétences disciplinaires puisqu'elles débordent les frontières de chacune des disciplines. Elles s'activent dans les disciplines autant que dans les domaines généraux de formation, mais elles les transcendent tous deux dans la mesure où elles résultent de la convergence, de l'intégration et de la synthèse de l'ensemble des acquis au fil des jours. En ce sens, elles constituent des outils d'une très grande importance pour qui doit vivre dans une société où les situations et les interactions sont complexes, difficilement prévisibles et en évolution constante. (MEQ, 2006a, p. 7)
>
> Leur développement est un processus évolutif, qui se poursuit tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des murs de l'école et bien au-delà de la fin du primaire, car il n'est jamais complètement achevé. Elles sont complémentaires les unes par rapport aux autres et toute situation complexe fait nécessairement appel à plusieurs d'entre elles à la fois. (MEQ, 2006a, p. 12)

---

[55] Le concept de compétence retenu dans le PFEQ se définit comme « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources » (MEQ, 2006a, p. 4). « L'idée de compétence dénote le souci d'initier dès l'école le développement d'habiletés complexes qui sont essentielles à l'adaptation ultérieure de l'individu à un environnement changeant » (MEQ, 2006a, p. 4).

Parmi ces compétences transversales, on retrouve un ensemble de compétences autour du développement personnel global du jeune, permettant la construction d'une vision du monde et un savoir-agir mobilisateur de changement. Nous pensons particulièrement à la structuration de son identité, au développement de la pensée critique et la mise en œuvre de sa pensée créatrice (MEQ, 2006a, p. 13).

De plus, s'il est question de compétences transversales dans le PFEQ, il est également question de domaines généraux de formation qui sont autant de thèmes transversaux qui « servent d'ancrage au développement des compétences transversales et des compétences disciplinaires [en s'inscrivant] dans des problématiques proches de la vie [dont les] visées débordent largement le cadre de la classe » (MEQ, 2006a, p. 42). Mentionnons que parmi celles-ci, se retrouve la question de l'environnement, du bien-être et du vivre-ensemble.

2.2.3 Le concept du vivre-ensemble

Comme explicité au chapitre portant sur la problématique de cette recherche et dans la formulation de la question de recherche, le vivre-ensemble correspond à l'une des finalités premières du modèle éducationnel que nous cherchons à développer, en précisant toutefois qu'il s'agit d'un vivre-ensemble sur Terre soulignant ainsi la dimension écocentrique que nous souhaitons associer à ce concept trop souvent exprimé à des fins exclusivement anthropocentriques, que ce soit dans les textes de l'UNESCO (2003) ou les textes du ministère de l'Éducation du Québec (Bouchard, Daniel et Desruisseaux, 2017).

Bien que très largement répandu en éducation depuis la publication du rapport Delors à l'UNESCO (1999) qui en fait une clé de voûte de l'éducation pour le XXIe siècle, ce concept du vivre-ensemble présente une signification aux contours flous selon une recension présentée par Bouchard, Daniel et Desruisseaux (2017).

Apprendre à vivre ensemble, soit à vivre avec les autres en s'appuyant sur les valeurs de compréhension mutuelle et de paix (Bouchard, Daniel et Desruisseaux, 2017), correspondrait à la prise de conscience de « l'interdépendance croissante (écologique, économique, sociale) des individus, des communautés et des nations dans un monde devenu plus petit, plus fragile et de plus en plus interconnecté » (UNESCO, 2003, p. 29). Selon Bouchard, Daniel et Desruisseaux (2017, p. 64) :

> La question du vivre-ensemble serait celle de l'intégration, du rapport à l'altérité, de l'interdépendance des individus, citoyens et groupes sociaux, concernant leurs manières d'agir ainsi que la qualité pacifique de cette interdépendance et les ajustements concertés que celle-ci requiert.

Comme le remarque justement Duhamel (2010), « l'expression vivre-ensemble pose l'exigence de ne pas vivre séparés, fragmentés, ou encore de mal vivre-ensemble, dans le conflit et l'exclusion » (p. 117). Pour sa part, Fall (2015, p. 32) propose la définition suivante :

> « Le vivre-ensemble » découle d'une interaction entre des protagonistes, porteurs de singularités reconnues, mais aussi habités par des principes moraux universels, qui élaborent conjointement un cadre dialogique reconnaissant la liberté d'expression et le respect entre les interactants. Ce dialogue est animé par la volonté de produire du « commun négocié » et de favoriser la cohésion sociale.

Associée au pluralisme grandissant de nos sociétés (Saillant, 2015), ce concept de vivre-ensemble est présent dans le *Programme de formation de l'école québécoise* où il est question d'éducation au vivre-ensemble (Bouchard, Daniel et Desruisseaux, 2017). Plus particulièrement, on souligne la question du « vivre-ensemble » (MEQ, 2006a, p. 253) dans le domaine du développement personnel, notamment lors de l'enseignement en éthique et culture religieuse, ainsi que dans les domaines généraux de formation avec le volet *vivre-ensemble et citoyenneté* (MEQ, 2006a, p. 50). Ici, apprendre à vivre ensemble, c'est

> apprendre à respecter l'autre dans sa différence, à accueillir la pluralité, à maintenir des rapports égalitaires et à rejeter toute forme d'exclusion. [L'école] place les élèves dans des situations qui les amènent à relever quotidiennement les

> défis de la coopération dans un esprit d'entraide, de solidarité, d'ouverture à l'autre et de respect de soi.

L'étude de Bouchard, Daniel et Desruisseaux (2017, p. 81) montre que le « vivre-ensemble » dans les écoles s'apprend en « sollicitant plus particulièrement la dimension cognitive et rationnelle de l'élève » en tant que citoyen, membre de la société, à partir du développement de la compétence dialogique, reconnaissant la liberté d'expression et le respect de chacun. En même temps, ces auteurs remarquent que « la réflexion critique de l'élève sur ses propres modèles de référence ainsi qu'une approche compréhensive de l'autre et la connaissance de ce qui nous structure socialement restent faibles ou absentes ».

Lavallée (2014, p. 8) apporte un éclairage supplémentaire dans sa définition du vivre-ensemble. Selon cette auteure, vivre ensemble constitue le fait de vivre bien, libre, en sécurité, en participant au pouvoir collectif plutôt que de laisser l'aspect individuel l'emporter. Non seulement Bertrand et Valois (1999, p. 216) traitent de cet enjeu entre la liberté individuelle et la nécessité de tous en définissant le vivre-ensemble comme « un rapport dialectique entre les libertés et les nécessités de tous », mais ils apportent une dimension plus large à ce concept où le savoir-vivre ensemble « n'est pas seulement une transmission des valeurs, mais aussi et surtout, la création d'un *nous* où se tissent des rapports humains, ainsi qu'une affirmation de la personne [...] dont l'extension pourra inclure tous les habitants de la Planète » (Bertrand et Valois, 1999, p. 225). Dans cette définition, Bertrand et Valois rejoignent la pensée de Léopold (2000, 2019) et Næss (2008, 2017) autour d'une communauté biotique, une communauté du vivant au-delà de l'humain, faisant référence alors à un vivre-ensemble écologique. Dans le cas de notre recherche, nous adoptons cette définition où le vivre-ensemble implique le respect du vivant sans sa diversité au sein de la Terre, *Oïkos*, la maison de vie commune, selon un rapport dialectique entre les libertés et les nécessités de chacun et celles de tous. Il importe de développer un esprit de coopération, d'entraide, de solidarité, d'ouverture à l'autre et de respect de soi conduisant à la

création d'un *nous* en tant que communauté de destin planétaire au sein de notre Terre-Mère.

2.2.4 La reliance

> *Notre civilisation sépare plus qu'elle ne relie. Nous sommes en manque de reliance, et celle-ci est devenue un besoin vital.*
>
> Morin, *La Méthode*

Barbier (1997), comme Morin (2015), attribue l'émergence du concept de reliance à Bolle de Bal (2003, 2009), à la suite des sociologues Clausse (1963) et Lambilliotte (1968). Comme le précise Bolle de Bal (2003, p. 102), ce terme n'a jusqu'à présent « droit de cité dans aucun lexique ou dictionnaire francophone, fût-il psychologique, sociologique ou philosophique ».

Si Clausse (1963) souligne la dimension psychosociale de ce terme comme étant un « besoin psychosocial de reliance en réponse à l'isolement » (p. 9), « rupture de l'isolement, recherche de liens fonctionnels, substitut des liens primaires, communion humaine » (p. 22), Lambilliotte (1968) pour sa part, « lui donne une signification transcendantale » (Bolle de Bal, 2003, p. 101) où elle est à la fois un état et un acte : « l'état de se sentir relié » (Lambilliotte, 1968, p. 108), « un acte de vie [...] acte de transcendance par rapport aux niveaux habituels où se situe notre prise de conscience. […] Mode intérieur d'être : [...] elle permet à tout individu de dépasser, en conscience, sa solitude » (Lambilliotte, 1968, p. 109). Ainsi, d'après Lambilliotte (1968), la reliance serait « essentiellement du domaine de l'expérience intérieure, une quête de l'Unité de la vie » (Bolle de Bal, 2003, p. 101).

Selon Bolle de Bal (2003, p. 101), « la reliance possède une double signification conceptuelle :

1. l'acte de relier ou de se relier : la reliance agie, réalisée, c'est-à-dire l'acte de reliance ;
2. le résultat de cet acte : la reliance vécue, c'est-à-dire l'état de reliance ».

L'auteur précise ce qu'il entend par relier : « créer ou recréer des liens, établir ou rétablir une liaison entre une personne et soit un système dont elle fait partie, soit l'un de ses sous-systèmes » (Bolle de Bal, 2003, p. 103).

À partir de cette définition, l'auteur définit une typologie de reliances (Bolle de Bal, 2003, p. 103) que Barbier reprend en partie dans son ouvrage *L'Approche transversale. L'écoute sensible en sciences humaines* (1997) selon trois dimensions :

1 – la reliance entre une personne et des éléments naturels (de la Terre, l'Univers) où puiser une dimension importante de son identité ; dans ce cas, on peut parler de reliance cosmique ;

2 – la reliance entre une personne et les différentes instances de sa personnalité (les relations entre le Ça, le Surmoi, et le Moi en construction, entre le corps et l'esprit, entre le conscient, le subconscient et l'inconscient) ; ici, il s'agira de reliance psychologique ;

3 – la reliance entre une personne et un autre acteur social, individuel (une personne) ou collectif (groupe, organisation, institution, mouvement social...) : c'est la reliance sociale proprement dite, dont la reliance psychosociale (entre deux personnes) constitue à la fois un cas particulier et un élément de base.

Lorsque Barbier (1997) reprend cette typologie, il ne prend pas en compte la quatrième dimension qui correspond à la reliance dite ontologique ou anthropo-mythique à savoir la reliance entre une personne et l'espèce humaine, qui peut se réaliser notamment par les rites, les mythes, la prise de conscience de son insertion dans la longue évolution des systèmes vivants. Nous émettons l'hypothèse que Barbier aurait assimilé cette dernière à la première. Pour notre part, nous optons pour cette option en réunissant ces deux types de reliances par une reliance qu'on pourrait qualifier de reliance au réseau de la vie.

Dans son texte, Barbier (1997, p. 147) explicite à juste titre le point suivant :

> Le flash existentiel, dans son éclairement lucide, correspond souvent à une reconnaissance intuitive et définitive de la reliance du phénomène humain dans l'ordre de la Nature et dans celui de la Symbolique. On ne s'étonnera pas de voir

> surgir une connivence certaine entre l'écologie contemporaine et tous ceux qui ressentent cette reliance. La Terre nous apparaît comme un être vivant, porteuse d'une biosphère et d'une noosphère. Elle ne saurait être traitée comme une vulgaire machine à produire des biens destinés à l'obsolescence. Elle est un élément de nous-mêmes comme nous sommes une de ses composantes. Son exploitation dit être mesurée et évaluée dans le sens d'un enrichissement spirituel de l'humanité et non d'une œuvre de destruction régie par Thanatos.

Pour Barbier (1997, p. 145-146), la notion de reliance n'a pu être élaborée qu'à partir de l'époque où on a assisté à un « réenchantement du monde », cette phase de « remythification » depuis la fin des années 1970, à la suite de « la profonde interpellation philosophique par les sciences contemporaines (physique des particules élémentaires, biologie moléculaire, astrophysique, etc.) pour que les sciences anthroposociales se mettent à l'écoute de la dynamique des mythes et des symboles[56] animant nos sociétés postindustrielles ».

Selon Bolle de Bal (2003), ce terme de reliance exprime une réalité émergente liée à l'évolution du système social global et ne peut être confondu ni avec celui d'appartenance, ni celui de dominance, ni avec l'affectivité. En effet, d'une part, « la reliance peut exister indépendamment de l'appartenance, l'appartenance exige d'autres ingrédients que la reliance » et d'autre part, « chronologiquement, dans un échange social, la reliance intervient en premier lieu au moment de la formation de la relation, alors que la dominance et l'affectivité se développent lorsque la relation est nouée » (Bolle de Bal, 2003, p. 111).

Dans le cadre de la reliance dite sociale, soit la reliance à l'autre/aux autres, pour reprendre le terme de Bolle de Bal (2003, p. 107), c'est en s'inspirant des travaux de Morin que cet auteur complète les définitions initiales en y ajoutant ce qu'il appelle « la reliance cognitive, reliance des idées et des disciplines scientifiques, démarche

---

[56] Toute la question de l'imaginaire et de la symbolique sera traitée dans le cadre théorique du modèle éducationnel en développement, notamment avec les travaux de Durand (1969/2016) sur *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*.

indispensable pour prendre en compte la complexité des réalités humaines et sociales, pour contribuer au développement de la « pensée complexe » » (Bolle de Bal, 2003, p. 107).

La notion de reliance est omniprésente dans l'œuvre de Morin. Celui-ci la définit dans le tome 6 relatif à l'*Éthique* (2004), dernière partie de son œuvre majeure *La Méthode* (2008, p. 2440), dans les termes suivants :

> La notion de reliance, [...] comble un vide conceptuel en donnant une nature substantive à ce qui n'était conçu qu'adjectivement et en donnant un caractère actif à ce substantif. « Relié » est passif, « reliant » est participant, « reliance » est activant. On peut parler de « déliance » pour l'opposé de « reliance ».

Pour Bolle de Bal (2003) et Morin (2008), le concept de « reliance » fait écho à celui de « déliance », mais également à celui de « liance ». Selon ces deux auteurs, notre société est marquée par une déliance à deux niveaux ; à la fois par la déliance intellectuelle face à une connaissance atomisée, parcellaire, réductrice, et une déliance existentielle aux multiples dimensions (psychologique, sociale, économique, écologique, ontologique, cosmique) par le phénomène de « rationalisations déliantes » (Bolle de Bal, 2003, p. 124), que certains traduisent par le « désenchantement du monde » (Delors, 1999 ; Guindon, 2005 ; Sauvé, 2019 ; Taleb, 2016b). « Notre civilisation sépare plus qu'elle ne relie. Nous sommes en manque de reliance, et celle-ci est devenue un besoin vital » (Morin, 2008, p. 2314). En effet, « face à ce double procès de déliance – intellectuelle et existentielle – naissent des aspirations à de nouvelles reliances, à la fois scientifiques et humaines » (Bolle de Bal, 2003, p. 124); le paradigme de la complexité en est la preuve.

Un troisième terme, antérieur aux deux précédents est celui de la liance :

> Tant la « dé-liance » que la « re-liance » suggèrent l'existence d'un lien ancien (l'énigmatique « liance »), qui aurait été défait et qu'il s'agirait de re-trouver afin de reconquérir la liance perdue (ou fantasmée), des actes de re-liance seraient posés, mus par un désir de re-liance, de surmonter les dé-liances subies... (Bolle de Bal, 2003, p. 127).

Enfin, comme nous l'avons souligné lors de l'exposé du paradigme de la complexité de Morin, « la pensée complexe, animée par la reliance, est capable de nous relier les uns aux autres par la compréhension » (2015, p. 86).

Dans son ouvrage sur l'*Éthique* (2008), Morin établit un rapport direct entre la reliance et l'éthique, faisant état de « reliance éthique » (p. 2222) où « l'éthique est reliance et la reliance est éthique » (p. 2242). L'auteur fait état d'une « éthique de reliance » au même titre qu'une « éthique de la compréhension » qui feront l'objet de deux chapitres de son ouvrage. « Les reliances s'opèrent à partir de la responsabilité, de l'intelligence, de l'initiative, de la solidarité, de l'amour » (p. 2237). À l'auteur d'ajouter que « l'amour est la reliance anthropologique suprême […] l'expression supérieure de l'éthique […] issu de la reliance du monde, […] la reliance cosmique » (p. 2240).

2.2.5 L'éthique

Comme le spécifie Chavez (2005), proposer une définition du terme éthique est délicat. De nos jours on pourrait parler de champ de l'éthique, car l'éthique est devenue omniprésente dans le discours social (Bouchard, Desruisseaux et Daniel, 2013). Ce terme, mis en lumière au IVe siècle avant J.C. par Aristote notamment avec son *Éthique à Nicomanque*, a fait l'objet de traités et de réflexions multiples quand on pense par exemple à l'œuvre philosophique de Spinoza, *L'Éthique*, publiée à sa mort en 1677 (pour être interdite l'année suivante) ou encore le dernier tome de *La Méthode* de Morin, intitulé *Éthique* écrit en 2004. L'éthique est l'objet de multiples recherches notamment en éducation comme en témoigne le Groupe de Recherche GREE s'intéressant aux rapports entre l'éthique et l'éducation/formation à partir de différentes disciplines dont la philosophie, la psychologie, la sociologie et les sciences de l'éducation. Sans pouvoir aborder plus à fond un tel concept pouvant faire à lui seul l'objet d'une recherche doctorale, nous l'explorerons au regard du contexte spécifique de cette recherche.

Ce qui nous intéresse dans l'éthique, c'est avant tout « la réflexion philosophique sur l'acte humain et sa finalité » (Lenoir, 1991, p. 12) et la question du rapport à l'autre[57], particulièrement dans une perspective d'ERE, celle du rapport à l'environnement tel qu'abordé par le champ de l'éthique environnementale.

2.2.5.1 Éléments de définition du concept d'éthique

Tout d'abord comme le spécifient Bouchard, Daniel et Desruisseaux (2017, p. 66) :

> Étymologiquement, l'éthique (comme la morale) fait référence aux mœurs et aux comportements. En effet, le vocable grec êthos, qui signifie « mœurs, coutumes, conduites, habitudes », devient dans sa forme latine mos, mores ou morale (Giroux, 2009 ; Volant, 2003). Par ailleurs, de nos jours, l'éthique évoque un travail d'énonciation (pôle de la réflexion éthique, de la délibération et du débat) et l'on réserve le mot morale à la codification balisant l'agir humain (Bourgeault, 2004).

D'ores et déjà, comme l'avance Gohier (2005, p. 41-42), on y voit deux dimensions qui ne sont pas exclusives, mais qui convergent au contraire vers « une interprétation de l'éthique comme espace de réflexion sur la conduite à adopter envers les autres ». C'est en effet ce rapport à l'autre qui génère la réflexion sur « les principes qui guideront le comportement envers l'autre, le comportement qui relie à l'autre ».

Selon Bouchard, Daniel et Desruisseaux (2017), comme le reprend Chavez (2005, p. 132) du dictionnaire *Le Robert*, l'éthique et la morale seraient « des mots synonymes qui désignent le nom de la science ou de l'étude philosophique qui s'occupe de l'action humaine en tant que devoir et qui a pour but de faire le bien », l'un étant d'origine grecque, l'autre d'origine latine. Cependant, si certains penseurs tels que Beauchamp (1991, 1993) et Jacquard (1997) dans Chavez (2005), ou encore Legendre (2005) et à certains égards Morin (2008), s'entendent à dire que morale et éthique ont la même signification et pourraient s'utiliser indistinctement, même si ces deux termes sont

---

[57] Toute la question du rapport à l'autre dans l'éthique s'exprime par une *éthique du lien* selon Gohier (2007) ou encore par une *éthique de la reliance* selon Morin (2008).

inextricablement liés (Gohier, 2005), il n'en reste pas moins vrai que, au-delà du fait que l'un a plus de popularité que l'autre paraissant plus sentencieux (Beauchamp, 1991 ; Gohier, 2005) et tel que le signalent Comte-Sponville (2013), Gohier (2005) et Ricoeur (1990), des nuances peuvent les distinguer.

Pour ce faire, Comte-Sponville (2013, p. 366) se réfère à l'histoire de la philosophie avec Kant (1724-1804) comme étant le grand philosophe de la morale et Spinoza (1632-1677), de l'éthique. Ainsi, par morale il est question du « discours normatif et impératif qui résulte de l'opposition du Bien et du Mal, considérés comme valeurs absolues ou transcendantes. Elle est faite de commandements et d'interdits : c'est l'ensemble de nos devoirs. La morale répond à la question « que dois-je faire ? » » (Comte-Sponville, 2013, p. 367). Dans les *Fondements de la Métaphysique des mœurs* (1785/2013), Kant définissait la morale comme un impératif catégorique (p. 33) (par opposition à hypothétique), terme repris par Teilhard de Chardin (1966) qui définit à son tour la morale comme « un système cohérent d'actions qui doit être universel (réglant toute activité humaine) et catégorique (entraînant quelque forme d'obligation) » (p. 156, dans Chavez, 2005).

En revanche, si par morale Comte-Sponville (2013) entend un discours normatif et impératif, cet auteur définit ainsi l'éthique :

> un discours normatif, mais non impératif (ou sans autres impératifs qu'hypothétiques), qui résulte de l'opposition du *bon* et du *mauvais*, considérés comme valeurs immanentes et relatives. Elle est faite de connaissances et de choix : c'est l'ensemble réfléchi et hiérarchisé de nos désirs. Une éthique répond à la question « Comment vivre ? ». Elle est toujours particulière à un individu ou à un groupe. C'est un art de vivre : elle tend le plus souvent vers le bonheur et culmine dans la sagesse. (Comte-Sponville, 2013, p. 367)

On retrouve dans ces éléments de définition la finalité de l'*Éthique* de Spinoza : accéder au bonheur et à la sagesse. À Comte-Sponville (2013, p. 367) d'ajouter le fait que « nul ne peut se passer d'éthique, puisque la morale ne répond que très incomplètement à la question « Comment vivre ? », puisqu'elle ne suffit ni au bonheur ni à la sagesse ». L'éthique est « un travail, un processus, un cheminement » : c'est le chemin réfléchi

pour vivre une vie bonne, comme disaient les Grecs. Lenoir (1991, p. 12) parlera d'une « réflexion profonde sur les principes fondamentaux qui guident l'action humaine ».

Dans cet énoncé de Comte-Sponville, on comprend que dans le cas de l'éthique, il s'agit d'un processus réflexif qui cependant sous-tend le précepte moral, rendant l'éthique et la morale inextricablement liées (Gohier, 2005). Ricoeur (1990) défend l'idée de la primauté de l'éthique sur la morale où « l'éthique se tient en amont et en aval de la morale : en amont, comme processus réflexif s'enracinant dans la vie elle-même, pour établir les normes et en aval, comme sagesse pratique visant à appliquer les normes dans des situations concrètes » (Gohier, 2007, p. 80). Cela étant dit, comme le souligne Gohier (2005, p. 46), cet exercice réflexif ne peut se faire que « sur fond de compréhension de la chose morale », cette « culture qui les informe » (Gohier, 2007, p. 81) ; la morale serait donc première dans la mise en place effective des règles permettant de vivre en société, elle est également première dans le développement de la personne d'un point de vue éducatif, « celle-ci devant d'abord intégrer la règle et, par là même, intérioriser la nécessité de son existence, avant de pouvoir en discuter le bien-fondé » (Gohier, 2005, p. 43).

Jickling (1996, p. 160), cité par Chavez (2005) et Sauvé et Villemagne (2006), propose deux façons de concevoir l'éthique. D'une part, lorsque l'éthique est conçue en tant que code, elle correspond à un ensemble de valeurs prescrites par le groupe social. On se retrouve dans la configuration d'une morale qui implique la reproduction des valeurs (non remises en question), faisant référence à « un système de règles et de lois d'une société » (Gohier, 2005, p. 18). D'autre part, l'éthique peut être conçue comme un processus qui invite à la construction d'un système de valeurs cohérentes entre elles et pertinentes au regard du contexte, un système dont les fondements sont rigoureusement clarifiés et explicités à partir d'une analyse critique (Sauvé et Villemagne, 2006). On se retrouve alors dans le cas de figure où « le terme éthique fait plutôt référence à

l'étude et l'analyse des systèmes de valeurs se trouvant à la base des règles et des lois » (Gohier, 2005, p. 18).

Lorsqu'il est question d'éthique au sens de réflexion éthique, celle-ci concerne une mise en situation, une contextualisation de préceptes moraux face à la complexité de la réalité (Gohier, 2005). De plus, comme le note Chavez (2005, p. 135), si la morale est un discours prescriptif qui régule par des règles et des lois les conduites à suivre, dans la mesure où chaque société ou groupe social a son propre code, sa propre morale, il pourrait donc y avoir plusieurs morales, justifiant, à l'instar de Fortin (1995), l'émergence de la réflexion éthique. Ainsi, selon Sauvé et Villemagne (2006), « l'organisation des valeurs entre elles, sous forme de système, correspond à une éthique; celle-ci donne sens et cohérence aux valeurs qui s'y rattachent » (p. 21). Ces auteures citent Malherbe :

> L'éthique, en tant qu'elle est le travail par lequel les humains s'humanisent, s'autonomisent réciproquement à l'égard des morales héritées, est unique. L'éthique est universelle comme question. Les morales sont particulières comme réponses à cette question. La question est une et les réponses sont multiples. (Malherbe, 1997, p. 65-66, dans Sauvé et Villemagne, 2006, p. 22)

Selon Morin (2008, p. 2219), « l'éthique se manifeste à nous, de façon impérative, comme exigence morale ». Si elle provient de la culture, des croyances et des normes, elle naît d'une source intérieure à l'individu, qui ressent une reliance avec un autrui, une reliance avec une communauté. Ce « sentiment de communauté est et sera source de responsabilité et de solidarité, elles-mêmes sources d'éthique » (Morin, 2008, p. 2223) donnant lieu à une éthique de la responsabilité tant à la manière de Levinas (1991) que de celle de Jonas (1998).

Dans le contexte de la montée de l'individualisme, la recherche de profit et la dissolution des responsabilités, les fondements de l'éthique sont en crise dans le monde occidental, ce que Morin appelle une crise de reliance entre individu/société/espèce. Comme nous l'avons relevé plus tôt, « notre civilisation sépare plus qu'elle ne relie.

Nous sommes en manque de reliance et celle-ci est devenue un besoin vital » (Morin, 2008, p. 2314). Une telle crise appelle à un ressourcement éthique qui passera par la prise de conscience d'une communauté de destin planétaire, d'une reliance vitale avec son environnement, voire une reliance cosmique dont l'expression la plus pure est l'amour (Morin, 2008). Au-delà de l'éthique de la responsabilité et d'une « éthique de la solidarité » (Morin, 2008, p. 2222), il sera donc question de promouvoir l'« éthique de la compréhension[58] » (Morin, 2008, p. 2320).

L'omniprésence de l'éthique dans le discours social est la manifestation de la résurgence des préoccupations éthiques face à une humanité capable de s'auto-anéantir à la suite des applications techniques des sciences (Lenoir, 1991). Une des menaces de cet agir humain, si ce n'est la première tant par son échelle spatiale que temporelle, concerne l'environnement où la relation de notre agir avec le monde habitable est immédiatement source de questionnement éthique en termes de responsabilité (Ricoeur, 1991).

2.2.5.2 L'éthique environnementale

Au fil du développement de sa pensée, Morin nous conduit vers une éthique planétaire que d'autres appelleraient une éthique environnementale ou éthique de l'environnement qui selon Larrère (2016, p. 43) puise son origine dans « une intuition morale » et que l'on pourrait définir comme suit :

> un champ de réflexions et de recherches philosophiques sur le rapport des humains à l'environnement, et non pas à une proposition ou à une prescription particulière. Elle suppose une pratique réflexive liée à l'agir environnemental, qui favorise l'émergence de valeurs « nouvelles » ou plutôt de nouvelles significations associées aux valeurs ; elle permet de fonder l'élaboration de principes influençant la conduite humaine. (Sauvé et Villemagne, 2006, p. 22)

[58] L'éthique de la compréhension est un chapitre du volume de Morin (2008).

D'après Larrère (2016, p. 43), « l'éthique environnementale […] s'est élaborée autour de l'idée de valeur intrinsèque : celle des entités naturelles, ou de la nature comme un tout ». On retrouve l'idée d'une ontologie holiste de Bergandi (2000, p. 68). En s'appuyant sur les écrits de penseurs tels que Nagarjuna (philosophe bouddiste du IIe siècle après J. C.), Spinoza ou Dewey, ce dernier montre que l'acceptation du holisme ontologique propre à une vision du monde écologique, associe une valeur intrinsèque à toute entité naturelle. Cette valeur intrinsèque attribuée à toute entité biotique ou abiotique est à l'origine d'une nouvelle conscience écologique conduisant à une éthique environnementale. Pour Bergandi (2000) comme pour Larrère (2016), l'éthique environnementale nomme anthropocentrisme[59] le paradigme fondé sur le dualisme qui oppose l'être humain à la nature. Ainsi, pour Bergandi (2000, p. 74), le danger pour notre temps est cette incapacité à sortir du carcan de la posture anthropocentrique qui ne permet que l'application de dispositions éthiques limitées. Pour Serres (2018, p. 9), le contrat naturel associé à une éthique environnementale implique deux partenaires « à situations équivalentes et à droits égaux », élevant la Nature au rang de sujet de droit.

Le premier auteur à développer « une éthique de la relation de l'homme à la terre, aux plantes et aux animaux » (Leopold, 2019, p. 11) sera Aldo Leopold en 1949. Son « éthique de la terre » repose sur l'idée de communauté biotique où chaque être vivant est doté d'une valeur intrinsèque.

Dans le champ de l'éthique de l'environnement, on peut trouver une typologie des éthiques environnementales (Sauvé et Villemagne, 2006, p. 23) qui se répartit à nouveau entre deux pôles, selon qu'il s'agisse

[59] Larrère (2016, p. 43) définira comme « " anthropocentrique " cette position qui ne reconnaît de dignité morale qu'aux humains, et laisse en dehors de son champ tout le reste, c'est-à-dire la nature, envisagée uniquement comme un ensemble de ressources ».

- de reliance sociale d'après la typologie de Bolle de Bal (2003), qui s'opère avec autrui ou avec l'ensemble de la communauté des humains, s'inscrivant dans une perspective anthropocentrique[60] ; ou
- d'une reliance cosmique avec l'ensemble de la communauté des systèmes de support de la vie, selon une perspective écocentrique, voire cosmocentrique.

Parmi les éthiques environnementales écocentriques, en plus de l'éthique de la terre (*Land Ethic*) proposée par Aldo Leopold (2000, 2019), il importe de mentionner l'éthique de l'écologie profonde (*Deep Ecology*) ou l'écosophie initiée par Arne Neass (1995, 2008, 2017) dans les années 1970 (Afeissa, 2016). Sauvé et Villemagne mentionnent également d'autres propositions telles que l'éthique de la sollicitude (Ethic of Care) centrée sur l'attention à l'autre et proposée par Gilligan (1986) ; l'éthique de l'amour proposée par Meadows et Randers (2004) ainsi que l'éthique du proche, proposée par Callicott (1994), toutes prenant « un sens holistique quand l'Autre s'élargit aux autres formes et systèmes de vie » (Sauvé et Villemagne, 2006, p. 30).

2.2.5.3 Éthique, intersubjectivité et reliance

Comme le signalent Sauvé et Villemagne (2006, p. 19), « les processus de construction d'une éthique personnelle et d'une éthique sociale sont indissociables » : l'éthique est une affaire d'être qui interpelle d'abord chaque personne dans l'intimité de son propre rapport au monde. Selon Gohier (2005, p. 41), il s'agit d'une « aire de questionnement qui n'a de densité que lorsque investie par une présence » qui ne peut advenir que « quand une personne a effectué le chemin qui mène jusqu'à soi, le « connais-toi toi-même » des présocratiques, qui se construit dans le rapport à l'autre ». Une telle

[60] Ici, après ce qui a été écrit au sujet de l'anthropocentrisme en éthique environnementale selon Bergandi (2000) et Larrère (2016), il serait plutôt question d'anthropocentrisme dit « environnementalement éclairé » (Bregandi, 2000, p. 74) ou d' « anthropocentrisme élargi » ou encore d' « anthropocentrisme faible » (Larrère, 2016, p. 44), voyant une possibilité de convergence entre la valeur intrinsèque et la diversité des valeurs humaines.

démarche implique un agir et donc une démarche d'engagement associée à celle de responsabilité (Ricoeur, 1991 ; Sauvé et Villemagne, 2006).

Dans la foulée des travaux de Gohier (2005), Morin (2008) et Sauvé et Villemagne (2006), il faut constater que la réflexion éthique est exigeante et s'articule autour du rapport à l'autre. Elle est vécue subjectivement (Morin, 2008, p. 2221) et se crée dans l'intersubjectivité par le biais de la compréhension et de la relation, conduisant à l'émergence d'un sujet éthique (Gohier, 2005, p. 46) :

> elle implique la clarification et le questionnement de ses propres croyances, de ses attitudes, de ses valeurs et de l'agir qui en découle. Elle conduit à une confrontation à soi-même, en même temps qu'à l'analyse critique des valeurs des autres et de notre société en général. (Sauvé et Villemagne, 2006, p. 20)

Gohier (2002, 2005) précise que cette intersubjectivité, ce lien qui lie la personne aux autres, ne pourra être pleinement saisie qu'au-delà de la simple sphère du cognitif et de la rationalité, par le biais de la dialogique, mais en étant appréhendée à travers une expérience personnelle sensible génératrice de sens, qui mobilise toute la sphère de l'affect et de la sensibilité autour de l'imaginaire et de la symbolique, possiblement par l'art ou l'expérience esthétique. On retrouve ici les éléments d'une approche transversale et holistique qui sera développée comme élément du volet praxéologique du modèle éducationnel envisagé.

Dans le cadre de notre recherche, nous considérons l'éthique à la fois en tant que processus et le résultat de ce processus, dans le but de définir de nouvelles valeurs en lien avec une éthique de la reliance dans une perspective écocentrique.

La définition et la caractérisation des cinq précédents concepts, soit le holisme, la transversalité, le vivre-ensemble, la reliance et l'éthique, nous permettent de définir et de caractériser à présent avec plus d'acuité le concept pivot de la spiritualité puis le champ de l'éducation relative à l'environnement.

2.3 Le concept pivot de spiritualité

Le concept de spiritualité est vaste et complexe avec des acceptions différentes selon le contexte de son usage (Benson et al., 2003 ; Delagado, 2005 ; Fraser, 2007 ; Tirri, 2009), rendant difficile une compréhension de ce phénomène dans son intégralité (Adams et al., 2015 ; Bergeron, 2004 ; Fraser, 2007 ; Harlos, 2000 ; Mata-McMahon, 2016 ; Natsis, 2016). Elton-Chalcraft (2002, p. 313) compare la spiritualité à un hologramme[61], réalité intangible mais ayant des dimensions telles que la hauteur, la largeur, la profondeur et la teinte. En effet, l'existence de l'hologramme dépend de l'observation de l'ensemble des dimensions (*multi-dimensional image*) et non d'une seule. Il faut reconnaître que toute définition consensuelle de la spiritualité risquerait d'être élusive (Harlos, 2000, p. 614). Nous tenterons toutefois l'exercice de définir et de caractériser le phénomène spirituel à partir d'une revue de littérature exhaustive permettant de nous appuyer sur les recherches effectuées durant les vingt dernières années, de même que sur les ouvrages de référence dans ce domaine. En effet, malgré des nuances apportées par les différents auteurs, il persiste néanmoins des traits caractéristiques qui permettent d'en proposer une définition et une caractérisation la plus complète et la plus aboutie possible, ce qui correspond à une partie du premier objectif général de cette recherche.

Même si le phénomène de l'expérience spirituelle en soi existe depuis la nuit des temps et à travers les diverses régions du monde, le concept de spiritualité et la perception de ce dernier ont par contre évolué à travers les époques et ont varié selon les cultures (Jean-Marc Charron[62], entrevue, 31 août 2017 ; Hay et Nye, 2006 ; Schneiders, 2000). Historiquement, le concept de spiritualité est apparu au XVIe siècle en Europe dans le cadre de la théologie catholique. Charron précise que ce terme n'existait pas alors chez

---

[61] Cette métaphore est également utilisée par Morin (2008, 2014, p. 81) pour parler du principe de l'holisme où « non seulement une partie se trouve dans le tout, mais le tout se trouve dans la partie ».

[62] Jean-Marc Charron est professeur de la Faculté des sciences des religions et de théologie à l'Université de Montréal et en fut le doyen en 2015 et 2016.

les protestants. Ce n'est qu'après la Seconde Guerre mondiale que ce concept devient un concept œcuménique et un objet d'étude. Le brassage culturel de la fin du XXe siècle fait en sorte que ce terme est également utilisé pour les cultures bouddhistes et autochtones.

En guise de préambule, il est intéressant d'examiner les définitions de sens commun qui sont proposées pour le terme spiritualité dans les ouvrages généraux tels que le *Petit Robert* (2016) ou le site du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (2005-). On y trouve deux acceptions. La première, issue du domaine philosophique, définit la spiritualité à partir des racines latines du mot spirituel, *spiritualis*, *spiritus*, qui signifient l'esprit, comme étant indépendant de la matière et du domaine des valeurs morales. La seconde, issue du domaine religieux, définit la spiritualité comme un ensemble de croyances et de pratiques qui concernent la vie de l'âme, par opposition au corps, dont la racine latine est *anima* désignant « souffle ».

À l'examen de ces définitions usuelles, on peut faire deux constats (qui seront traités plus en détail dans la suite du texte). Le premier est que la spiritualité semble exclusivement de l'ordre de l'esprit, écartant toute matérialité. Réduire la spiritualité à sa seule intériorité non matérielle montre la persistance d'une pensée dichotomique cartésienne qui n'est plus valable aujourd'hui. Déjà Spinoza, contemporain de Descartes, dans l'*Éthique* (1675, partie II, propositions XII, XIII et XIV, traduction de Guérinot, 1930, p. 81 à 91) dénonçait cette séparation et opposition entre le corps et l'esprit, qui fonctionnent pourtant ensemble comme une seule et même réalité selon deux modes différents (Lenoir, 2017 ; Misrahi, 1998). Cette thèse a d'ailleurs été validée en neuroscience (Damasio, 2005 ; C.U.M. Smith, 2006). Soulignons par ailleurs que le terme latin *anima* dérive du grec ancien *anemos* qui signifie le vent (Plater, 2017) et le mot âme en grec désigne le « souffle » qui est une entité matérielle, contredisant l'absence de corporéité associée au spirituel. Pineau (2006, p. 214) souligne d'ailleurs que le mot latin *spirare* issu du bassin sémantique de la spiritualité

signifie respirer ; une fonction du corps qui avec le souffle de l'air, est une réalité bien matérielle.

Le second constat est que la spiritualité peut se distinguer du religieux (Comte-Sponville, 2006 ; Choné, 2016 ; Fraser, 2007 ; Harlos, 2000 ; Theobald, 2003). Comme le souligne Bourg (2018, p. 67), « spiritualité, en un sens ordinaire, et religion peuvent se recouper, mais ne se recouvrent pas. L'un des traits de notre époque est même une forme d'autonomisation de la spiritualité par rapport aux religions instituées ». En effet, un nombre grandissant de personnes se considèrent comme étant dotées d'une spiritualité sans affiliation à aucune religion (Hay et Nye, 2006, p. 19 ; Tirri, 2009 ; Watson, de Souza et Trousdale, 2014). Hornborg (2011) commence d'ailleurs son article par l'expression emblématique « *I'm spiritual – not religious* » relevée lors de sa recherche sur le concept de spiritualité pour signifier clairement cette distinction, même si de nos jours, encore beaucoup de personnes associent le spirituel au religieux (Delgado, 2005 ; MELS, 2007), ce qui entraîne un certain inconfort de la part du monde séculier (Plater, 2017 ; de Souza, 2006).

Ces définitions ne rendent pas compte de l'extrême complexité de ce concept. Elles n'explicitent pas non plus en quoi la spiritualité consiste, ni ses finalités et la manière dont elle se manifeste. Depuis ces vingt dernières années, la spiritualité ou, dit autrement, le phénomène spirituel a été étudié à la fois en psychologie, en sociologie, en anthroposociologie, mais également en neuroscience. De nombreuses études montrent un intérêt certain pour ce phénomène, notamment chez les jeunes, en éducation ou encore en milieu de soins de santé où il est question de soins spirituels en temps de maladie. Nous avons identifié sept grandes caractéristiques interreliées de la spiritualité qui seront développées successivement pour les rassembler autour d'un schéma conceptuel intégrateur. Nous identifierons ensuite les apports de la spiritualité lorsque celle-ci est vécue. Aussi, une analyse comparative permettra de clarifier la distinction entre le spirituel et le religieux. Il s'agira ensuite de déterminer les évolutions d'un tel concept qui ne peut que s'ouvrir au dialogue, que ce soit avec les

autres cultures comme avec les autres champs de savoir. Enfin, nous soulignerons l'apport critique de l'anthroposociologie et de l'anthropophilosophie pour une conception du spirituel qui relie davantage notre humanité et son milieu de vie, son *Oïkos*.

2.3.1 La spiritualité, une dimension de notre humanité à la fois universelle et singulière

La première caractéristique de la spiritualité est qu'il s'agit d'une dimension anthropologique de notre humanité (Bergeron, 2002, 2004 ; de Souza, 2009, 2014 ; MEQ, 2004 ; Piechowski, 2001 ; Pineau, 2006 ; Schneiders, 2000 ; Theobald, 2003) que Le Grand (2013, p. 5) considère comme un « invariant anthropologique ». Cette dimension que Hyde (2004), Natsis (2016) et Watson (2017) qualifient d'ontologique, est essentielle et intrinsèque à tout être humain, ce qui lui confère son caractère à la fois fondamental et universel (Bourg, 2018, p. 68 ; Jobin, 2013, p. 16 ; Townsend et al., 2002, p. 48). Townsend et ses collaborateurs (2002) définissent en premier lieu la spiritualité comme l'essence de l'être soulignant son caractère inné, comme le relèvent également Jobin (2013) et Piechowski (2001). Toutefois, bien que ce trait de notre humanité soit fondamental et universel, chaque être vit sa spiritualité individuellement et de façon unique faisant appel à sa subjectivité (Bergeron, 2002, p. 249 ; Jobin, 2013).

2.3.1.1 Une démarche de subjectivation de l'être

Pour Richard (1992, p. 18), « il y aurait dans la subjectivité un principe spirituel du vivant, nommé « âme » », alors que pour Bergeron (2002, p. 251), « la subjectivité est le point de départ de l'œuvre spirituelle » :

> Le point de vue de la subjectivité implique que le « je » est le terrain où s'accomplit le cheminement spirituel. Le point d'appui de la démarche spirituelle, ce n'est pas l'homme en général ni l'existence humaine abstraite, mais le sujet particulier dans sa situation concrète avec ses angoisses, ses amours, ses limites, ses peurs et ses pannes. (Bergeron, 2002, p. 251)

On pourrait voir un paradoxe entre « la radicale diversité des expériences spirituelles - en raison du caractère absolument subjectif qu'on leur attribue - » et la dimension universelle d'un tel concept où c'est du phénomène spirituel dont il est question (Jobin, 2016, p. 16). Ainsi, si le phénomène spirituel est un invariant, il « est une réalité qui ne se conjugue qu'au singulier. [il] paraît comme une essence qui transcende les individus et l'humanité » (Jobin, 2013, p. 16).

Foucault (2001, p.16) va un peu plus loin en considérant la spiritualité comme un travail sur soi, phénomène de subjectivation : « Je crois qu'on pourrait appeler « spiritualité » la recherche, la pratique, l'expérience par laquelle le sujet opère sur lui-même les transformations nécessaires pour avoir accès à la vérité ». Comme le souligne Galvani (2013a, p. 66),

> Foucault s'inspire des philosophies de la subjectivation (Socrate, Spinoza, Nietzsche) où le sujet « s'éprouve comme franchissement » dans un « travail sur soi ». Contrairement aux philosophies de la subjectivité (Descartes, Kant) qui font « du sujet le fondement, le point d'appui de la pensée », Foucault veut retrouver « la philosophie grecque en tant que recherche d'un "art de l'existence" » (Delruelle, 2006, p. 244).

Pour Townsend et ses collaborateurs (2002, p. 48), la spiritualité correspond à la capacité d'autodétermination. Ainsi, la valorisation de la spiritualité permet de mettre en relief l'unicité de chaque personne (Townsend et al., 2002, p. 49). Une telle expérience subjective ou travail de subjectivation, correspond selon Galvani (2018) à un processus d'autoformation existentielle.

2.3.1.2 Une démarche d'autoformation existentielle

Selon Galvani (2013a), la question existentielle est implicitement posée par les pratiques de formation permanente[63] où la formation est le « processus vital et permanent de morphogénèse et de métamorphoses émergeant des interactions entre la personne et l'environnement physique et social » (Galvani, 2005a, p. 144). De ce processus, Pineau (1986, p. 138-146) tire une théorie tripolaire de la formation, représentée par le schéma de la figure 2.4 indiquant que la formation, processus complexe, est géré par trois pôles : soi (autoformation), les autres (hétéroformation) et les choses (écoformation)[64].

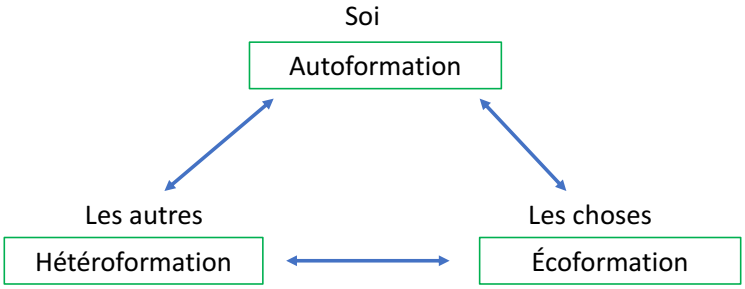

Figure 2.4 : La formation, un processus tripolaire selon Pineau (1986, 1989), adapté de Rousseau (1762)

Hartung (1978, dans Galvani, 2013a, p. 62), un des premiers auteurs à écrire sur l'éducation permanente, définira la spiritualité comme une « pratique autogestionnaire

---

[63] La formation permanente qu'on appelle aussi l'éducation permanente, se définit comme étant la formation continue de l'individu (Hartung, 1966).

[64] Par « choses », Pineau fait référence aux éléments du milieu de vie (l'*Oïkos*) avec lesquels nous interragissons.

Par ailleurs, comme le fait remarquer Pineau (1989, p. 30) :

> Cette théorie ne fait qu'essayer de traduire avec des concepts écosystémiques modernes, la problématique des trois maîtres en éducation énoncé voilà plus de deux siècles par un grand précurseur de la formation expérientielle : Jean-Jacques Rousseau (1762). « Le développement interne de nos facultés et de nos organes est l'éducation de la nature ; l'usage qu'on nous apprend à faire de ce développement est l'éducation des hommes ; et l'acquis de notre propre expérience sur les objets qui nous affectent est l'éducation des choses…Chacun de nous est donc formé par trois sortes de maîtres » (Rousseau, éd. de 1966, p. 37).

quotidienne d'éducation permanente alternative » en envisageant la formation à l'ampleur de la vie, ouvrant la question du sens existentiel. En citant Fabre (1994) concernant la tradition herméneutique et phénoménologique de la *Bildung,* Galvani (2013a, p. 62-63 ; 2018, p. 56) ajoute ceci :

> Le projet humaniste de l'éducation permanente, en visant le déploiement de tous les talents tout au long de la vie, a réintroduit de fait l'interrogation existentielle à partir de la *praxis* de la transformation de soi. Elle retrouve de manière séculière le projet de formation spirituelle pensée par la tradition herméneutique et phénoménologique de la *Bildung*.
>
> > Schématiquement la *Bildung* est travail sur soi, culture de ses talents pour son perfectionnement propre. Elle vise à faire de l'individualité une totalité harmonieuse la plus riche possible, totalité qui reste liée pour chacun à son style singulier, à son originalité. La *Bildung* est donc la vie au sens le plus élevé. (Fabre, 1994, p. 135)

Fabre (1994) associe ainsi le mouvement d'émergence de la conscience propre à la tradition de la *Bildung,* ouverte par Hegel, à une démarche d'autoformation autour de la quête de sens[65], soit une démarche d'autoformation existentielle où « la quête de sens prend désormais largement la forme d'une demande de formation » (Fabre, 1994, p. 262).

L'autoformation, ce processus biocognitif anthropologique (Pineau, 2005), est une « prise en charge par soi-même de soi-même (Pineau, 1983) » (Pineau, 1989, p. 26). Galvani (2013a, p. 69, 2020, p. 66) ajoute que l'autoformation s'effectue dans la relation entre les différents niveaux de l'*autos* que l'on peut appeler je-moi-soi.

> Nous appelons « moi » l'ensemble des formes et des objets matériels, conceptuels ou symboliques auxquels s'identifie le sujet pour assurer sa pérennité dans le temps. Le « je » c'est le sujet actif et réflexif dans l'interaction avec lui-même, les autres et les choses. Le terme « soi » renvoie à l'ipséité, c'est-à-dire la qualité d'être soi-même, le soi désigne ainsi une originalité en relation.

---

[65] La quête de sens est une des caractéristiques majeures de la spiritualité et sera traitée à la section 2.3.5.

Ainsi, le processus d'autoformation est « à la fois prise de conscience et mise en forme de soi » (Galvani, 2018, p. 54) qui, selon la tradition phénoménologique, est vécu comme une réalité concrète qui mobilise toutes les composantes de la personne selon un processus holistique.

2.3.2 La spiritualité, un processus phénoménologique holistique, vécu tant avec son corps que son esprit

On parle de vie spirituelle, d'expérience spirituelle ou encore de développement spirituel, car la réalité du spirituel est une expérience à vivre soulignant à la fois sa dimension phénoménologique (Best, 2014 ; Dallaire, 2014 ; Fraser, 2007 ; Harlos, 2000 ; Natsis, 2016 ; Schneiders, 2000) et son caractère dynamique (Jobin, 2016 ; Natsis, 2016). Contrairement aux idées initialement reçues, cette expérience est vécue tant avec son corps que son esprit (Bergeron, 2002 ; Binswanger, 1971 ; Fraser, 2007 ; Jeffrey, 2017 ; Plater, 2017 ; Richard, 1992). Roussin reprend les propos de Binswanger (1971, p. 53) pour expliciter le fait que « l'histoire de la vie ne peut s'inscrire que dans un organisme humain et que cette même histoire est à la base de l'agir de cet organisme humain » (Roussin, 2001, p. 50), y compris « l'histoire spirituelle de la vie » (Binswanger, 1971, p. 53). Ainsi, Natsis (2016, p. 71) parle de « *spiritual embodiment* » (incarnation spirituelle).

Ainsi, même si le concept d'intériorité est une composante majeure de la spiritualité, la dimension d'extériorité est également essentielle dans le développement spirituel (Jeffrey, 2017 ; Natsis, 2016 ; Plater, 2017 ; Richard, 1992). L'anthropologue Descola (2005, p. 211) donnera l'une des définitions les plus abouties de l'intériorité, qu'il définit comme « une gamme de propriétés reconnues par tous les humains et recouvrant en partie ce que nous appelons d'ordinaire l'esprit, l'âme ou la conscience – intentionnalité, subjectivité, réflexivité, affects, aptitudes à signifier ou à rêver ». Quant à la physicalité, elle concerne « la forme extérieure, la substance, les processus physiologiques, perceptifs et sensori-moteurs, voire le tempérament ou la façon d'agir

dans le monde en tant qu'ils manifesteraient l'influence exercée sur les conduites ou habitus » (Descola, 2005, p. 211). La personne n'est plus à envisager strictement

> à partir de ses composantes psychiques, mais à partir d'une vision plus globale où l'organisme n'est plus soustrait de la structure constitutive de l'être humain. L'organisme fait aussi partie intégrante de l'expérience de la personne tant dans ses dimensions physiques que psychique. (Roussin, 2001, p. 48)

Dans la mesure où l'être humain est « corps » par conséquent, toute son existence est corporelle (Condrau, 1988), toute expérience du monde est corporelle où le corps ne peut être séparé de l'être (Merleau-Ponty, 1945, également dans Roussin, 2001, p. 52). Par les sens, « en tant que phénomène éprouvé, la sensation devient une manière d'être-au-monde » (Roussin, 2001, p. 60) selon l'expression du *Dasein* (être-là) de Heidegger (1962). Comme l'énonce Cottereau (2012, p 17), « c'est d'abord par le corps que nous habitons le monde […] Il est au cœur de notre saisie du monde ». Par corps, Spinoza (1993) n'entend pas uniquement le corps physique, mais la corporéité dans toutes ses dimensions : physique, sensorielle, émotionnelle, affective (Lenoir, 2017, Mishari, 1998), définition qui est proche de celle de la physicalité de Descola (2005) et de celle de Merleau-Ponty (1945), reprise par Bergeron (2002) et Natsis (2016, p. 71) pour définir le sens spirituel. Comme le souligne Bergeron (2002, p. 257) à la suite de Spinsanti (1987, p. 206), « l'expérience de l'esprit et celle du corps s'impliquent réciproquement ». Pour Best (2014, p. 13) la dimension affective et émotionnelle du spirituel est indéniable. Bergeron (2002, p. 256-257) ajoute que

> Le corps, avec ses activités, ses pulsions et ses sensations, est donc partie prenante de l'expérience spirituelle. Le progrès de la vie intérieure passe par une meilleure expérience du corps dont il faut libérer le mystère total. Même si elle procède de l'intérieur, la démarche spirituelle va du corps à l'âme, du sensible au transcendant. L'itinéraire spirituel passe par les cinq sens qui sont autant de portes d'entrée dans le centre de l'être.
> [Ainsi] le corps foncièrement bon dans toutes ses fonctions, est le lieu et organe du spirituel. [Il est] l'âme sous sa forme spatio-temporelle ; […] c'est l'esprit dans sa manifestation cosmique.

Comme le souligne Bergeron (2002, p. 257), à la suite de Karlfried Graf Dürckeim, la spiritualité est incarnée, ce que les Orientaux ont intégré bien avant les Occidentaux. Alors que les Occidentaux ont considéré longtemps le corps comme un obstacle à la vie spirituelle, au contraire (par exemple dans le Zen), celui-ci est à considérer comme étant l'instrument qui favorise le cheminement spirituel.

Il est intéressant de souligner qu'en ergothérapie au Canada[66], considérant la personne à partir d'un cadre de référence holiste, la spiritualité est au cœur de toutes les interactions entre la personne, l'environnement et l'occupation (Townsend et al., 2002). Plus particulièrement comme le représente le schéma de la figure 2.5, reprise de l'Association canadienne d'ergothérapie, la personne est représentée par le triangle avec trois dimensions, cognitive, affective et physique, et au centre, la dimension spirituelle alors que deux cercles concentriques représentent l'occupation et l'environnement.

[66] L'ergothérapie est une profession de la santé. Elle se préoccupe des besoins occupationnels de l'individu, qui se définissent entre autres par tout ce que celui-ci doit faire pour prendre soin de lui-même et des autres (Townsend et al., 2002, p. 33).

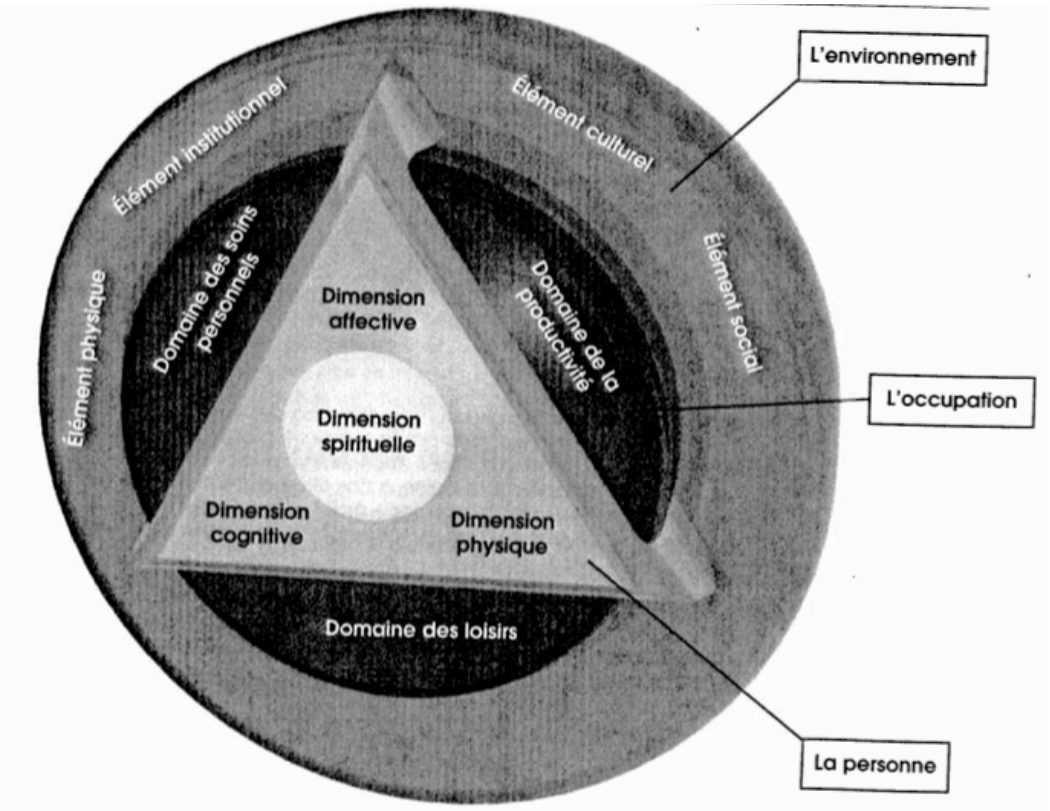

Figure 2.5 : Le modèle canadien du rendement occupationnel[67] en ergothérapie (Townsend et al., 2002, p. 36)

On comprend ainsi la dimension holistique[68] du phénomène spirituel qui mobilise toutes les dimensions de l'être pour être vécu pleinement : son corps, ses affects, son intellect. Hay et Nye (2006, p. 22-23 et 135) s'appuient sur les travaux du zoologiste Hardy (1979) à partir de ceux du psychologue James (1902/2008) et de l'anthropologue Marrett (1920) pour reconnaître, au même titre que Zohar et Marshall (2000), le fait que la spiritualité est une donnée biologique (*biological foundations*) dont la fonction permet aux humains de survivre dans leur environnement naturel et face aux aléas de

[67] En ergothérapie, « le rendement occupationnel évoque la capacité d'une personne de choisir, d'organiser et de s'adonner à des occupations significatives qui lui procurent de la satisfaction » (Townsend et al., 2002, p. 34)

[68] On verra dans la suite de cet écrit que la dimension holistique de la spiritualité est plus large que la mobilisation de toutes les dimensions de l'être, mais qu'elle permet une connexion au monde selon plusieurs niveaux visant une « unité ultime ».

la vie, en leur procurant une force intérieure. Pour Harlos (2000, p. 612), la spiritualité serait liée à un certain niveau de performance, une forme d'intelligence qui explique le fait qu'on s'y intéresse lorsqu'il est question de leadership, d'organisation du changement et d'organisation transformationnelle.

2.3.3 Spéculations autour d'une forme d'intelligence

Bien que cela soit un sujet de controverse dans le milieu de la recherche, ayant fait l'objet d'investigations notamment dans le domaine de la neuroscience, des sciences cognitives, en anthropologie ou encore en psychologie, se pose la question de savoir si on a affaire à une forme d'intelligence et donc si on peut parler d'intelligence spirituelle (Fraser, 2004, p. 260 ; Gardner, 1999, 2000 ; Hyde, 2004 ; Mayer, 2000 ; Tirri, 2009, p. 246). Selon Gardner (1999, p. 33-34, traduction libre), une intelligence est « la capacité biopsychologique de traiter l'information qui peut être utilisée dans un contexte culturel donné soit pour résoudre des problèmes ou pour créer des produits qui ont de la valeur ». Il précise que « les formes d'intelligence sont activées ou non dépendamment de la culture dans laquelle on vit et de ses propres systèmes de valeur » (Gardner, 2000, p. 32, traduction libre).

Lors de ses premiers travaux sur les intelligences multiples, Gardner (1993) définit sept intelligences selon huit critères dont neuroscientifique, psychologique, anthropologique et psychométrique, qui permettent de distinguer une intelligence des autres (verbolinguistique, logicomathématique, visuo-spatiale, corporelle-kinesthésique, musico-rythmique, interpersonnelle et intrapersonnelle). Il en ajoute une huitième naturaliste-écologique, puis pense à une neuvième qu'il nomme intelligence existentielle qu'il définit comme la capacité à se poser des questions sur le sens de la vie et de sa place dans l'univers, mais reviendra sur cette dernière :

> Despite the attractiveness of a ninth intelligence, however, I am not adding existential intelligence to the list. I find the phenomenon perplexing enough, and the distance from the other intelligences vast enough, to dictate prudence at least for now. (Gardner, 1999, p. 66).

Selon Gardner (2000, p. 29), cette forme d'intelligence prend les traits des autres formes d'intelligences telles que l'intelligence interpersonnelle et intrapersonnelle ou encore l'intelligence corporelle-kinesthésique dans le fait de ressentir un état spirituel. De plus, selon les critères de cet auteur (2000) associés au concept d'intelligence, le fait que la spiritualité corresponde à une expérience phénoménologique, évacue la possibilité que cette dernière soit une forme d'intelligence.

Emmons (2000, p. 5) relèvera plusieurs définitions du concept d'intelligence dont l'élément central est la capacité à s'adapter à des situations problématiques et d'en sortir grandi. Or, parmi les éléments qui caractérisent la spiritualité, Emmons (2000, p. 10), comme Fraser (2004, p. 260), énonce « la capacité à utiliser des ressources spirituelles pour résoudre les problèmes de la vie », soit la capacité à adopter des conduites propices à la résolution de problèmes telles que la réconciliation, le souci de l'autre et de sa compréhension, l'empathie, l'humilité. Selon cet auteur, la spiritualité devrait être perçue comme une forme d'intelligence qui active plusieurs habiletés et qui intègre à la fois plusieurs formes d'intelligence selon une perspective holistique qui lui est propre et qui en fait sa force pour tendre vers une unité.

Dans ce même ordre d'idée, Zohar et Marshall (2000) parlent de l'intelligence spirituelle comme étant une intelligence ultime (*ultimate intelligence*). Cependant, l'approche de ces chercheurs diffère de celle de Gardner, Emmons et Fraser. Après le concept d'intelligence rationnelle ou de quotient intellectuel (QI) bien connu en éducation, est apparu le concept d'intelligence émotionnelle ou de quotient émotionnel (QE) (Salovey et Mayer, 1990 ; Goleman, 2014) qui s'articule selon quatre niveaux d'après Mayer et Salovey (1997, dans de Souza, 2006, p. 169), allant de la reconnaissance de l'émotion et la saisie d'information la concernant, à sa gestion et son utilisation dans la résolution de problèmes. Goleman (2014) précise le fait que le quotient émotionnel (QE) a un impact sur la performance intellectuelle. Cela dit, pour Zohar et Marshall (2000), l'intelligence rationnelle seule ou en combinaison avec

l'intelligence émotionnelle n'est pas suffisante pour expliquer l'entière complexité de l'intelligence humaine ni « la grande richesse de l'âme humaine et son imaginaire » (Zohar et Marshall, 2000, p. 5, traduction libre). Ils proposent alors la thèse d'un quotient spirituel (QS) qui concerne le subconscient et se situe au niveau d'un troisième système neural distinct dans le cerveau permettant d'unifier l'ensemble des données reçues dans le cerveau :

> This process unifies, integrates and has the potential to transform material arising from the other two processes. It facilitates a dialogue between reason and emotion, between mind and body. It provides a fulcrum for growth and transformation. It provides the self with an active, unifying, meaning-giving centre. (Zohar et Marshall, 2000, p. 7, également dans de Souza, 2006, p. 169)

Par cet exposé, Zohar et Marshall (2000) montrent que le quotient spirituel ou autrement l'intelligence spirituelle aurait sa part à jouer dans le fonctionnement optimal de l'intelligence humaine dont la fonction est de permettre une vision de synthèse et unifiante, d'où le titre de leur ouvrage : *SQ: spiritual intelligence: the ultimate intelligence*. Si l'intelligence rationnelle permet d'enregistrer de l'information de façon logique et l'intelligence émotionnelle de faire des associations, en somme si ces deux formes d'intelligence permettent d'apprendre et de comprendre, l'intelligence spirituelle quant à elle, associée à un esprit de synthèse et intuitif, permet de rêver, d'imaginer, d'inventer et de créer :

> Neither IQ nor EQ, separately or in combination, is enough to explain the full complexity of human intelligence nor the vast richness of the human soul and imagination ... We use SQ to wrestle with questions of good and evil and to envision unrealized possibilities—to dream, to aspire, to raise ourselves out of the mud. (Zohar et Marshall, 2000, p. 5, également dans de Souza, 2006, p. 169)

Ainsi, selon ces auteurs, l'être humain fait appel à cette forme d'intelligence pour faire face à des questions morales ou des questions existentielles ainsi que pour résoudre des problèmes qui mobilisent à la fois un esprit logique, les émotions, le sens et les valeurs pour au bout du compte, concevoir, créer, rêver et s'élever (Zohar et Marshall, 2000). On retrouve ici, comme cela a été représenté à la figure 2.8, le fait que la dimension

spirituelle est au cœur du trio des dimensions cognitive, affective et sensorimotrice (physique), les mobilisant toutes en même temps.

La particularité de la recherche de Sisk (2016) concernant la spiritualité comme forme d'intelligence est de s'intéresser non seulement aux recherches effectuées en neuroscience et en sciences cognitives, mais également aux travaux qui ont été effectués dans le domaine de la psychologie tels que ceux de Dabrowski, de Jung, de Maslow et de Rogers pour explorer les fondements d'une intelligence spirituelle qu'elle rapprochera des traditions et de la sagesse des peuples autochtones. Elle définit ainsi intelligence spirituelle comme « la capacité d'utiliser une approche multi sensorielle incluant l'intuition, la médiation et la visualisation pour activer une connaissance intérieure dans le but de résoudre des problèmes de nature globale » (Sisk, 2016, p. 197, traduction libre).

Ces différents énoncés confirment le caractère holistique du concept de spiritualité qui, comme nous le verrons dans la section suivante, fait référence à une conscience qui relie.

2.3.4 La spiritualité, une prise de conscience profonde de reliance holistique

Le texte de Hay et Nye, dont la première édition date de 1998 et la seconde de 2006, fait autorité dans le milieu de la recherche concernant le concept de spiritualité et sa manifestation chez les enfants de 6 à 11 ans. Les résultats de leurs travaux ont été ensuite validés par d'autres recherches (Bergeron, 2002 ; Best, 2014 ; Buchanan et Hyde, 2008 ; Elton-Chalcraft, 2002 ; Jobin, 2013 ; Minor et Grant, 2014 ; de Souza 2003, 2006). Selon Hay et Nye (2006, p. 65), ce qui revient systématiquement pour décrire le phénomène spirituel est un état de conscience holistique élevé (*holistic awarwness*) qui concerne toutes les dimensions de l'être et que les auteurs considèrent comme une **sensibilité spirituelle**, terme que nous proposons comme équivalent de *spiritual sensitivity* ou *awareness*, employés par les auteurs précités. Plus précisément,

il s'agit d'une **conscience relationnelle**[69] ou forme de connexion que les auteurs appellent cette fois-ci *relational consciousness* et que de Souza (2006) nomme *connectedness*, c'est-à-dire un exceptionnel niveau de conscience ou de perception sensible en ce qui concerne la relation/connexion de l'être à ce qui existe et ce qui l'entoure[70]. Lorsque Nye (2006b) parle de conscience (*consciousness*), celle-ci fait référence à quelque chose de bien plus que le fait d'être alerte ou mentalement attentif. En anglais, il existe d'ailleurs deux mots pour signifier un niveau de conscience : *consciousness* et *awareness* où ce dernier signifie plus particulièrement une conscience réflexive, une métacognition qui est activée par les sens selon un vécu expérientiel. Comme l'explique Nye (2006b, p. 109),

> This entailed some degree of awareness on the part of the child of the remarkable nature of his or her own mental activity in certain contexts. It was often this apparently objective insight into their subjective response that fostered a new dimension of understanding, meaning and experience (of meta-consciousness) in itself. The sense of being objectively aware of themselves as 'subject' seemed particularly important in encouraging the children's ability to perceive their world in relational terms.

Hay et Nye (2006, p. 65-77) identifient trois formes imbriquées de conscience sensible ou autrement dit de **sensibilité spirituelle** :

- Celle d'une conscience forte du temps présent et du lieu (*here-and-now*) en ressentant une forme de résonnance (*tuning*) ou connexion avec l'objet de l'attention sensible. Cette sensation rend l'expérience particulièrement vive, vivante et vivifiante,

---

[69] De Souza et Hyde (2007) utiliseront aussi le terme de relationalité (*relationality*) que Jobin (2013) adopte pour définir la spiritualité en milieu hospitalier, qu'il considère comme « la capacité d'entrer en relation avec l'autre » donc comme « ouverture à l'altérité » (p. 15). À ce propos, Hay et Nye (2006) soulignent que la première chose et la plus fondamentale qui est ressorti du discours des enfants associé au phénomène spirituel fut la conscience relationnelle, ce qui avait été complètement omis des pré-catégories associées au spirituel, démontrant la prédominance d'un paradigme sociétal marqué par l'individualisme. À cet effet Charron (entrevue, 31 août 2017) souligne le fait qu'on assiste aujourd'hui à une conception de la spiritualité centrée sur l'individu où la dimension sociale de la spiritualité passe dans l'ombre.

[70] Cette conscience relationnelle, que nous appellerons reliance, se fera selon plusieurs niveaux interconnectés que nous identifierons par la suite.

où l'être humain ressent un sentiment d'unité et le fait de faire partie d'un tout (Hay et Nye, 2006, p. 68). Comme l'observe Natsis (2016, p. 73), on retrouve tous les éléments de l'expérience phénoménologique d'être-au-monde selon Heidegger. À partir des travaux de Gendlin (2006), Hay et Nye (2006, p. 70), tout comme Hyde (2008, p. 120) soulignent la notion d'attention holistique qui active tous les sens associés à une expérience physique en un lieu et un temps donnés précis.

- La sensibilité spirituelle correspond également à un sens du mystère (*mystery-sensing*) qui peut se manifester par de l'émerveillement (*wonder*) ou de la crainte mêlée d'admiration (*awe*) que l'on pourrait ressentir par exemple face à l'immensité de l'univers. Une telle sensibilité active l'imaginaire. Dans ce registre, les auteurs font appel à la notion de transcendance, lorsque quelque chose nous dépasse et est de l'ordre du mystère (Hay et Nye, 2006, p. 71-74).

- Enfin, la sensibilité spirituelle se rapporte au sens des valeurs (*value-sensing*) qui correspond à une impression, une sensation voire une intuition[71] qui permet de mesurer ce qui importe. Ce sens des valeurs peut être vécu comme une émotion que ce soit dans le fait d'éprouver une grande joie intérieure (*delight*) ou à l'opposé de la désolation (*despair*). Cette sensibilité spirituelle associée aux valeurs peut aussi procurer une sensation de confiance en la vie bonne considérée comme une valeur ultime source de bien-être. Il sera alors question de la recherche de cette valeur ultime qui s'associe à la

[71] D'un point de vue philosophique, l'intuition est une connaissance directe et immédiate d'une vérité qui se présente à la pensée avec la clarté d'une évidence, qui servira de principe et de fondement au raisonnement discursif. Chez Kant et ses héritiers, il s'agit d'une connaissance immédiate d'une réalité présente actuellement à l'esprit (CNRTL, 2020). Selon la neuroscientifique Pert (1997, dans Sisk, 2016, p. 195), l'intuition serait une manifestation du fait spirituel.
Pour Barbier (2006, p. 2), l'intuition est centripète ; elle relève d'un « processus interne de la personne. Elle va vers l'intérieur du psychisme, au sein d'une vision du monde dont les représentations dessinent le rapport qu'entretient le sujet avec son monde ». Lire à ce sujet le texte de la conférence de René Barbier *Intuition et reliance en éducation* faite à l'UNESCO en 2006 : http://www.barbier-rd.nom.fr/Intuition.kolisko.RB.pdf.

recherche de sens ou la quête de sens (Hay et Nye, 2006, p. 74-77), dont nous traiterons ultérieurement.

Ces trois formes de sensibilité spirituelle co-existent avec une conscience relationnelle qui se déclinera selon plusieurs niveaux.

2.3.4.1 Une conscience relationnelle ou reliance holistique

Relativement à la dimension d'altérité propre à la spiritualité qu'ils définissent comme une conscience relationnelle, Hay et Nye (2006) établissent une classification de cette conscience relationnelle ou reliance à l'autre selon quatre niveaux. Avant de les identifier, il est important de souligner le fait que la recherche de ces auteurs a été menée en Angleterre à la fin des années 1990 auprès d'enfants entre six et sept ans et entre dix et onze ans dans un contexte de sécularisation croissante pour une population à l'origine majoritairement de confession chrétienne. Ainsi, on verra que le langage employé par les jeunes sera teinté du langage religieux tel que la notion de Dieu, même pour des enfants dont les familles se disent sans confession. La problématique du langage employé pour rendre compte de sa spiritualité sera d'ailleurs traitée ultérieurement.

Ainsi, Hay et Nye (2006) établissent une classification selon quatre niveaux que nous reprenons selon un ordre différent[72] où il est question de cette capacité à entrer en relation avec 1- soi-même ;

2- les autres humains, soit les relations interpersonnelles ;

3- l'environnement naturel ;

4- Dieu.

---

[72] Nye (1998/2006b) classe ces quatre catégories qu'elle nomme respectivement en anglais et selon l'ordre suivant : *child–God consciousness*, *child–people consciousness*, *child–world consciousness*, *and child–self consciousness*. À l'instar de Elton-Chalcraft (2002), nous les avons classées selon quatre niveaux en commençant par la dimension intérieure (*inner*).

Nous élargirons ce quatrième niveau à ce qui transcende, au-delà de l'existence matérielle, à l'instar d'Elton-Chalcraft (2002) et de Souza (2003).

Elton-Chalcraft (2002) reprend cette classification en explicitant quatre dimensions également interreliées :

1- la dimension personnelle ou dimension intérieure (*inner*) ;
2- la dimension sociale et morale ;
3- la dimension environnementale ;
4- la dimension transcendantale.

La dimension intérieure relative à la conscience de soi-même concerne l'identité propre dont le développement a souvent été mis en avant autour de questions existentielles comme le fait de s'interroger sur les raisons de sa propre existence (Qui suis-je ? D'où je viens ? Pourquoi je suis là ? Quelle est la raison de vivre, de ma présence sur terre ?) ou sur la mort (notamment de proches avec l'expression du lien d'attachement inestimable avec la personne disparue). Il est question également de la prise de conscience de la valeur ultime de la vie, bien plus que de la réussite et du confort matériel où les enfants expérimentent la prise de conscience de leur finitude dans un continuum de vie au-delà de leur propre existence (Nye, 2006b, p. 119). Le fameux « Pourquoi et comment ? » typique de certains enfants peut être considéré dans le cadre d'une quête spirituelle comme une recherche de sens (*meaning*) associée au développement identitaire.

La dimension sociale et morale pourrait se traduire chez l'enfant par de la camaraderie, ce que Nye (2006b, p. 116) nomme *spirituality of fellowship,* qui serait une façon d'exprimer sa vie spirituelle. La dimension environnementale, quant à elle, est vécue à travers une relation sensible avec le monde naturel qui, dans sa beauté ou encore dans

le cycle de la vie et ses mystères, est source d'émerveillement - à partager avec ses amis. Selon la chercheure, certains enfants voient dans la nature un sens du sacré[73].
Force est de constater que ces trois premières composantes du spirituel en font déjà une caractéristique de notre humanité non seulement distincte de toute religion (Bergeron, 2002 ; Comte-Sponville, 2006), mais aussi que la religion n'est pas nécessaire à l'épanouissement spirituel (Jobin, 2013). Aussi, voit-on associée à la spiritualité selon le quatrième niveau (la dimension transcendante), comme le relève également de Souza (2003, p. 273), « une forte croyance dans l'existence d'une essence spirituelle qui remplit tout l'univers et tout dans l'univers, être humain compris. Cette essence existe avant, après et au-delà de l'existence matérielle » (Shiraev et Levy, 2009, p. 304, dans Jobin, 2013, p. 16), et peut être associée à l'infini ou au mystère de l'existence de l'univers. On remarquera que cette dernière dimension est à part des trois autres, dans le sens où « l'autre » n'est pas tangible, mais considéré comme « essence spirituelle ».

Bergeron (2002) établira une classification similaire à trois niveaux dans le rapport à soi, aux autres et au monde au sens large, cosmique. On retrouve les trois sphères interreliées du développement personnel et social de tout être humain (voire tout être vivant) dans le rapport à soi, aux autres et au monde de Sauvé (2019), tel qu'explicité dès la problématique de la recherche (section 1.1.2). Car pour Bergeron (2002, p. 243), « tout art de vivre comme toute vie spirituelle, se construit autour de ces trois rapports fondamentaux et établit des règles de fonctionnement qui maintiennent les rapports en tensions dynamiques ».

En se rattachant au principe de reliance de Bolle de Bal (2003, p. 103), Honoré (2013, p. 204) reprendra cette classification selon trois sphères de relation où, au lieu de parler de conscience relationnelle, il sera question de reliance.

---

[73] Le terme de « sacré » sera développé dans la suite du cadre théorique.

Si on revient au principe d'autoformation qui est « à la fois prise de conscience et mise en forme de soi » (Galvani, 2018, p. 54), une telle mise en forme d'un *autos*, c'est-à-dire de « soi-même », s'effectue selon un triple mouvement de prise de conscience réflexive, par « une rétroaction de soi sur soi (subjectivisation), rétroaction sur l'environnement social (socialisation) et rétroaction sur l'environnement physique (écologisation) » (Galvani, 2005a, p. 145-146 et 2020, p. 65). On retrouve à nouveau ces trois niveaux du développement spirituel de Bergeron (2002) et de Honoré (2013). Ces trois niveaux correspondent aussi aux trois sphères du développement personnel et social de Sauvé (2019).

En s'appuyant sur Morin (1986 et 1980) au sujet de la conception de l' *autos* , Pineau ajoute ceci (1989, p. 26 et 27) :

> « L'autoréférence n'est pas la propriété substantielle, organique ou formelle, qui permet à un système (vivant en l'occurrence) de se désigner lui-même ; c'est l'aptitude à s'autocomputer à la fois comme sujet et objet. L'autoréférence ne se résume nullement dans l'acte de se référer à soi. Elle est la capacité de se référer à soi, tout en se référant à ce qui n'est pas soi. » (Morin, 1986, p. 45).
>
> Loin d'enfermer en soi, ce foyer d'organisation invisible qu'est l'autos forme le soi à l'aide du non-soi et par genèse et articulation réciproque, en éco pourrait-on dire : l'auto-éco-ré-organisation est l'incompressible paradigme de la vie (Morin, 1980, p. 351).

On y décèle les éléments d'une autoformation en relation avec tout ce qui entoure, siège de tout développement personnel, dont le développement spirituel.

S'inspirant du champ de l'anthroposociologie ou des sciences psychosociales, Natsis (2016) propose une autre classification de la spiritualité selon une perspective phénoménologique à quatre niveaux :

1- une spiritualité incorporée (*spiritual embodiment*) ;
2- une spiritualité enracinée en un lieu donné (*spiritual spaces*) ;
3- une spiritualité axée sur la relation (*spiritual relationship*) avec les concepts associés de connexion et de conscience relationnelle ;

4- une spiritualité de la transcendance (*spiritual transcendance*) où l'auteur reprend Kant (1781/2019) selon lequel « la transcendance est un haut degré de conscience, une intelligence qui dépasse de loin les sens » (Natsis, 2016, p. 73, traduction libre), faisant également référence à l'intuition.

Malgré cette riche réorganisation des propositions de catégorisation précédentes, on retrouve finalement les mêmes caractéristiques.

Dans le cadre de notre recherche, nous adopterons la classification de Bergeron (2002) et de Honoré (2013) à partir du principe de reliance de Bolle de Bal (2003), avec les trois niveaux inextricablement interreliés comme représentés à la figure 2.6 : la dimension intérieure du rapport à soi, la dimension sociale du rapport aux autres et la dimension écologique[74], concernant le rapport enraciné, comme le souligne Natsis (2016), à une nature qui se rapporte nécéssairement à un territoire donné et que nous appellons alors la Nature-territoire[75], sans omettre ce rapport au cosmos donnant lieu à une dimension plus large qu'on pourrait appeler dimension cosmique.

Ces trois sphères interreliées du phénomène spirituel, qu'on pourrait appeler les trois shpères de reliance, sont en concordance avec les trois sphères du développement personnel et social de l'être humain d'après Sauvé (2000, 2019), de même que les trois shpères du développement de savoirs de Charlot (1997). On peut y ajouter les trois pôles de la formation selon Pineau (1989, 1991) que sont l'autoformation, la socioformation et l'écoformation.

---

[74] Le terme écologique a été privilégié à celui d'environnement, car il signifie davantage la relation écologique de l'être humain à son *Oïkos*, milieu de vie. Comme le souligne Cottereau (2001, p. 12), « l'éco-logique est de la logique de l'habitat, éco pris dans son sens étymologique ('*oïkos*' = habitat) ».

[75] Dans la mesure où la Nature est à considérer comme étant nécessairement associée à un territoire donné, il sera possible de voir dans le texte de cette thèse le terme de Nature-territoire plutôt que celui de Nature pour souligner cet élément de contextualisation essentiel.

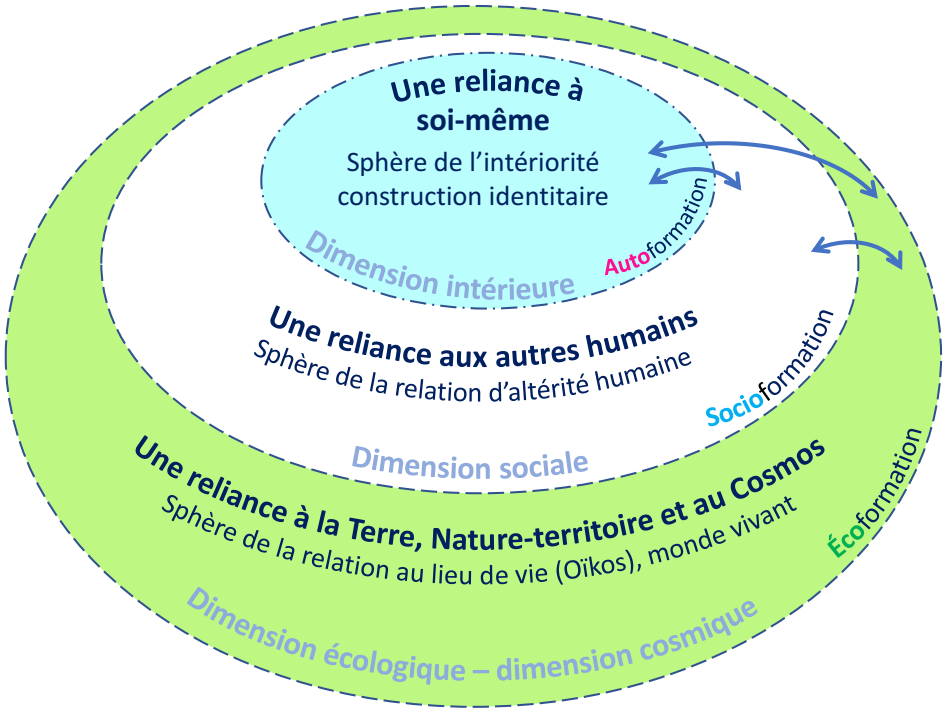

Figure 2.6 : Les trois sphères de reliance interreliées, en lien avec celles du développement personnel et social de Sauvé (2019), les trois pôles de la formation selon Pineau (1989, 1991) ainsi qu'avec les 3 sphères du développement de savoirs de Charlot (1997)

Selon notre compréhension de la dimension transcendantale, celle-ci existe transversalement dans les autres dimensions, selon le principe de « l'existence d'une essence spirituelle qui remplit tout l'univers et tout dans l'univers, être humain compris » (Shiraev et Levy, 2009, p. 304, dans Jobin, 2013, p. 16). D'ailleurs, Hay et Nye (2006, p. 77) citent Rahne pour signifier que la spiritualité est une « transcendentalité inhérente à toute vie humaine » (traduction libre). Pour sa part, Lambilliotte (1968, p. 109) considère la reliance (dont il a initialement proposé le concept), comme « un acte de transcendance par rapport aux niveaux habituels où se situe notre prise de conscience », un mode intérieur d'être qui « permet à tout individu de dépasser, en conscience, sa solitude ». Par cette conception, on rejoint le principe

d'immanence[76] de Spinoza (Lenoir, 2017), repris par Næss (2008), cette présence par mode d'intériorité en lien avec un principe éthique qui repose sur une métaphysique. Comme le soulève Gohier (2007, p. 85), une telle éthique du lien mobilise autant la transcendance que l'immanence de l'être dans l'altérité qui « devient proximale, dialogale, et se fonde sur la réciprocité ». « Cette éthique du lien, tout en s'appuyant sur une conception immanente, séculière de l'altérité, transcende l'immédiateté des choses, en superposant au monde des « cela » des espaces de sens, de contiguïté avec le monde » (Gohier, 2007, p. 90)[77].

Par sa dimension relationnelle, la spiritualité est une forme de présence au monde pour une humanité plantée au cœur de l'espace cosmique. Selon Bergeron (2002, p. 64), l'humain « n'est pas seulement dans le cosmos ; il est lui-même cosmos en miniature, microcosme », un « *homo* cosmique de part en part » dont il s'agira d'explorer la présence au monde en qualité d'être. On retrouve par ces propos toute la dimension holistique de la spiritualité où le terme holistique, rappelons-le, signifie le fait de faire partie d'un tout dans la relation avec ce tout et d'être à la fois ce tout.

La notion de « présence au monde » ou d'« être-au-monde » a souvent été évoquée jusqu'à présent et mérite qu'on s'y attarde pour en signifier toute la portée dans le cadre de cette recherche, tout particulièrement après avoir abordé la notion de sensibilité

---

[76] D'après le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL, 2005-), « Le principe d'immanence est un « principe suivant lequel « tout est intérieur à tout » (E. Le Roy, *Dogme et critique*, p. 9-10 dans P. Foulquié et R. St-Jean, 1962), en telle sorte que rien n'advient à l'esprit qui ne soit déjà virtuellement contenu en lui ».

[77] C'est davantage sur le principe de l'immanence que celui de la transcendance qui par ailleurs imprime une certaine verticalité, voire hiérarchisation (Parizeau, entrevue, 27 mai 2019), que repose la conception de la spiritualité en concordance avec le principe de holisme. Comme le souligne Bergandi (2000, p. 70), à « une conception dualiste et transcendentaliste séparant la Nature et l'Être », Spinoza oppose une conception moniste ontologique, « l'identité absolue entre l'Être et la Nature, qui prend la forme d'un holisme ontologique » à l'origine d'une éthique environnementale pour un équilibre entre les sociétés humaines et leur environnement naturel.

spirituelle et de conscience relationnelle qu'il s'agit de relier avec la dimension corporelle.

2.3.4.2 Une présence au monde, lieu de rencontre selon le principe du *Dasein*

Comme nous l'avons vu plus haut, toute expérience du monde est corporelle, même celles qui, dit-on, seraient de l'ordre de la raison et de l'esprit. Le corps ne peut être séparé de l'être et « devient le point de vue sur le monde et le pivot qui permet de prendre conscience du Monde (Merleau-Ponty, 1945) » (Roussin, 2001, p. 54). Roussin (2001, p. 48 - 69) développe le concept de corps et d'expérience éprouvée à la suite de Binswanger (1971), Condrau (1988), Gendlin (1962, 1972) et Merleau-Ponty (1945), nous permettant de souligner la dimension phénoménologique de l'expérience corporelle dans celle de l'expérience relationnelle dont le ressenti est le signifié d'une **rencontre** avec l'autre.

Roussin (2001, p. 297) propose une définition du phénomène de la rencontre en lien avec l'ouverture au monde :

> L'événement relationnel devient rencontre lorsque prend forme ce mouvement qui conduit les personnes à se tourner vers elles-mêmes et à découvrir involontairement la signification d'une expérience qui les rapproche davantage de cette substance qui constitue leur spécificité d'existence.

Dans la mesure où le phénomène spirituel concerne la relation à l'autre, cela signifie qu'il y a rencontre. Autrement dit, l'expérience spirituelle se vit et s'insère dans le phénomène dont le ressenti signifie une rencontre avec l'autre. Pour Dallaire (2014, p. 229), il sera question d'une « herméneutique de la présence » (traduction libre) dans un contexte phénoménologique existentiel.

Cette relation au monde selon un corps relationnel fait appel à la notion de *Dasein* qui correspond à cette présence et cette ouverture au monde dans l'instant présent en un lieu donné. On retrouve le *here-and-now* de Hay et Nye (2006). Plus précisément, il

est question d'une « connexion avec le monde » avec « cette présence de soi à soi, et cette ouverture à tout ce qui peut apparaître et se révéler du monde à soi (Boss, 1988) » (Roussin, 2001, p. 57). Selon Binswanger (1971, p. 30), le *Dasein* comprend à la fois « l'âme et le corps, le conscient et l'inconscient, le volontaire et l'involontaire, la pensée et l'action, l'émotivité, l'affectivité et l'instinct ».

Enfin, pour Roussin (2001, p. 272), le phénomène de la rencontre « constitue en quelque sorte un cheminement », une « union expérientielle de co-affectation », un « événement relationnel unifiant » qui « transporte les personnes aux confins d'une histoire qui prend tout son sens au sein de la conscience dans laquelle s'inscrit la présence de l'autre ». Dans le cas du cheminement spirituel, il sera question d'un mouvement vers une unité ultime.

2.3.4.3 Lorsque la dimension holistique du spirituel induit un mouvement vers une unité ultime

À la lumière des différentes caractéristiques propres à la spiritualité et selon Bergeron (2002, p. 253), « la spiritualité ne peut aller que dans la direction d'une conscience globale, unifiée et intégrative ». Pour Galvani (2018, p. 65), « la dimension spirituelle de l'autoformation implique un processus dialectique qui consiste pour le « moi » à prendre conscience de ses propres limites pour s'abandonner à une dimension plus globale reliée aux autres et au monde naturel ». Cette dimension plus globale pourrait être associée au Soi de Jung (1963, p. 47, dans Galvani, 2013a, p. 70) que celui-ci définit comme étant « le sujet de la totalité de la psyché, y compris l'inconscient ». Selon Nye (2006b), la conscience relationnelle (*relational consciousness*) propre à la spiritualité lui confère sa dimension holistique unifiante.

> It is vital to keep in mind the core category of 'relational consciousness' as a means of seeing the different features and dimensions as members of the whole, held in a dynamic tension with one another. (Nye, 2006b, p. 128)

D'ailleurs, lorsque Bolle de Bal (2003, p. 101) définit le principe de reliance, celui-ci correspond à « une quête de l'Unité de la vie ».

Au bout du compte, selon de Souza (2003, p. 276, 2006, p. 166) et Hyde (2008, p. 118), il est question d'« un mouvement vers une unité ultime » (traduction libre) en lien avec la dimension holistique d'un tel concept :

> Spirituality in the contemporary world is perceived by many to be a way of living in the world which reflects the relationality of the human person, from the articulation of a 'relational consciousness' offered by Hay and Nye (2006) to ongoing discussions of four domains of relationship (Fisher, 1999); a description of the continuum that moves from the experience of being separate and apart from the Other to becoming a unified entity, an Absolute Unitary Being (Newberg, D'Aquili & Rause, 2001); or the concept of a spiritual journey where an individual develops through experiences and expressions of different layers of connectedness which move inward (to the inner self or soul) or outward, thereby reaching out to the Other who is different and who, ultimately, leads to Self-becoming one with the Other, Ultimate Unity (de Souza, 2003; de Souza et al., 2004). (de Souza et Hyde, 2007, p. 98)

On y retrouve la pensée de Bateson (1996) dans son ouvrage intitulé *Une unité sacrée. Quelques pas de plus vers une écologie de l'esprit* où, comme le souligne Richard (1992, p. 30), la spiritualité est « davantage définie dans une logique circulaire ou cybernétique que dans une logique de l'opposition ».

Bergeron (2002, p. 84-85) quant à lui parlera de la spiritualité comme dimension ultime :

> Le spirituel n'est pas une partie, un fragment ou un élément constitutif de l'être humain. On doit plutôt le concevoir comme la dimension ultime et insaisissable, la qualité essentielle et spécifique de l'homo en tant qu'essence et nature ; ce par quoi et en quoi l'homme est le plus lui-même. C'est de l'être humain comme *essence et nature* qu'il est question quand on parle du spirituel ; de l'être humain tout entier dans ses trois aspects constitutifs : cosmique, social et individuel.

Soulignons enfin qu'une telle « unité ultime » est le résultat d'un processus où selon Bergeron (2002), comme pour Hétu (2001) et pour Roussin (2004), il sera question de l'atteinte d'un état de maturité spirituelle. En effet, il existe différents degrés de prise

de conscience selon la sensibilité de l'être humain pour arriver à ce niveau d'unité ultime. Comme l'explique de Souza (2003, p. 276) :

> [S]pirituality can be described as the human person's movement towards Ultimate Unity in an ever-swirling spiral built with layers of accumulated learning and experiences which span a lifetime. The direction of each individual as s/he moves through the process may vary, as may her/his progress and the learned wisdom of each layer may be given expression through the individual's beliefs and actions. At one layer this may be reflected and expressed in relationships and connectedness within one's immediate community. Another may bring feelings of empathy and compassion as the individual begins to identify with and respond to 'the Other' in the wider world and this deeper level of relatedness continues the passage to spiritual maturity when the Self may become one with the Other, which can lead to inner and outer transformation.

Comme nous l'avons vu, dans la dimension personnelle, la spiritualité appelle à des questions de sens autour de sa propre vie en lien avec son être au monde qui constitue une caractéristique majeure du concept de spiritualité.

2.3.5 La spiritualité associée à une quête de sens et d'authenticité

La recherche de sens est centrale dans la démarche spirituelle. Elle fait appel au questionnement selon une dynamique réflexive (Honoré, 2013) et est le lieu de l'identité personnelle (Bergeron, 2002 ; Descola, 2005 ; Piechowski, 2001 ; de Souza, 2006). Selon Bergeron (2002, p. 250-251), cette quête de sens est une quête d'humanité intégrale dans la triple dimension personnelle, sociale et cosmique, dans le dépassement de soi. Particulièrement chez les jeunes, tout le registre des sensations, du ressenti en plus du cognitif, active une signification profonde transmise par une connaissance intuitive (*intuitive knowing*) (Hay et Nye, 2006, p. 77). Pour Hay et Nye (2006, p. 74-77), comme on l'a vu plus haut, elle est aussi une quête de valeur ultime.

2.3.5.1 Une quête de valeur ultime

Selon Harlors (2000, p. 614-615), la spiritualité implique une profonde adhésion à des valeurs qui guident nos vies. Cette auteure cite Schneiders (1989) pour qui la spiritualité est l'expérience où l'être humain cherche à atteindre dans sa vie un niveau de transcendance vers une valeur ultime. Ainsi, les valeurs séculières deviennent spirituelles lorsque leur objectif est de transcender l'expérience humaine vers une valeur ultime. L'auteure ajoute en citant Rushdie (1990) que « la transcendance fait référence à cet élan de l'esprit humain au-delà des limites matérielles et physiques de son existence, ce que chacun de nous, séculier ou religieux, a expérimenté au moins quelques fois dans son existence » (Harlos, 2000, p. 615, traduction libre). Harlos fait alors mention du concept de *peak expérience* (expérience culminante ou ultime) chez Maslow comme un exemple d'expérience transcendante, « lorsque la joie, le détachement, la concentration et la créativité sont réunis en un moment qui nous permet de performer à notre plus haut potentiel » (Harlos, 2000, p. 615, traduction libre). Ainsi, la spiritualité selon cette auteure correspond à un moyen de produire des expériences fortes où on cherche à se dépasser soi-même, à se transcender vers notre valeur ultime[78]. Reste à savoir ce que l'auteure signifie par valeur ultime, ce qui n'est pas explicité. On suppose alors qu'il s'agit de valeurs qui guident le sens d'une vie bonne et en harmonie comme le spécifieront Bergeron (2002, 2004) et Jobin (2013). Pour Barbier (1997, p. 311), une valeur ultime est « ce par quoi nous sommes rattachés à la vie, ce que nous investissons le plus quant au sens de la vie. Nous avons tous de telles valeurs, même si nous ne savons pas toujours les reconnaître avec suffisamment de lucidité ».

[78] On peut y voir un lien avec l'unité ultime où il est question de se sentir dans une communion parfaite avec le reste du monde, sorte de valeur ultime.

Si la quête de sens correspond à une quête de valeur ultime, il importe certes de définir le « sens du sens »[79].

2.3.5.2 Le sens du sens

Selon Pineau (2005), trois sens du mot sens sont identifiés autour de la quête de sens.

- Le premier, principalement cognitif est celui de la signification, un signe à signifier, décoder, déchiffrer, lire, interpréter. De ce premier sens découlent les disciplines pour traiter le sens telles que l'herméneutique, l'épistémologie, la sémiologie et la sémantique.

- Le second est celui de la sensation, traditionnellement réduite aux plus visibles et localisés, au nombre de cinq : la vue, l'ouïe, l'odorat, le goût et le toucher. La sensation est « l'entrée de base, par la connexion vitale immédiate d'une unité vivante avec les sources de son environnement » (Pineau, 2005, p. 96). Comme vu plus haut, l'exploration mobilisant la dimension sensible du sens donne lieu à l'expérimentation active, à l'empirisme auquel se rattachent les courants existentiels. Selon une approche « bio-cognitive », cette entrée par le sensible donne à redécouvrir « ce que signifie étymologiquement l'esthétique : sensibilité ». Elle « incorpore la recherche dans le corps du sujet, mobilise tous ses sens et ouvre à l'autoréférence, comme mode d'exploration et de validation » (Pineau, 2005, p. 100).

- Le troisième sens, sans doute le plus élémentaire et pourtant souvent mis de côté, est celui qui touche à la question du devenir et de sa direction, qui se manifeste dans l'action et ses orientations. Selon Pineau (2005, p. 100-101) :

> La question du devenir et de sa direction a longtemps été occultée par celle de l'être et de sa signification ontologique comme « étant » a-temporelle. Une

[79] Titre du chapitre de Pineau (2005) selon une expression analogue aux titres des différents tomes de *La Méthode* de Morin (2008) écrits entre 1977 et 2006.

> société stable et ordonnée ferme la porte d'entrée à la question de la direction. Cette direction d'un devenir quand il y en a un paraît obligatoire, découle de l'ordre antérieur à reproduire. Il faut une crise de la reproduction pour que la question s'impose. Une crise de direction pose la question du sens du sens au niveau du pouvoir d'agir individuellement ou socialement, au niveau de l'appropriation ou désappropriation du pouvoir d'infléchir l'orientation de l'action et ainsi la direction du devenir. La direction de la direction est une porte d'entrée de politique et de stratégie d'action dans la matrice du sens du sens. Porte polémique, pratique, pragmatique, qui impose de mettre la main à la pâte, de s'impliquer, s'engager, décider. [Au bout du compte, la] démocratie, c'est le pouvoir de déterminer collectivement la direction de sa direction, la direction de son devenir.

Si la quête de valeur ultime correspond à une quête de sens impliquant les trois sens, elle semble davantage se rattacher à ce troisième sens. Au regard de l'enjeu soulevé par cette recherche, il s'agira de réactiver ce troisième sens du sens qui nécessite une implication qui engage notre identité écologique et se traduira par une direction et orientation de l'action. Il s'agira alors d'une opération autopoïétique[80], sociale et individuelle, essentielle. D'après Pineau, de nouvelles éthiques d'action gagnent à être construites selon une voie pragmatique qui est centrale dans la mesure où celle-ci permet de canaliser transversalement les sensations vécues et les significations incarnées dans une direction désirée et décidée volontairement. Il s'agit d'une pragmatique qui se consolide dans des espaces de prise de parole permettant, selon une approche qui s'apparente à celle de l'agir communicationnel de Habermas (1987), la conscientisation, la formation et l'autonomisation. Voici autant d'explications qui seront un point de départ du volet praxéologique du modèle à développer.

Cette polysémie du « sens », source de croisements multiples et conjonctions, voire d'enchevêtrements, nourrit l'approche transdisciplinaire, « une richesse à investir de façon autonome pour construire son sens du sens et ainsi se construire » (Pineau, 2005,

---

[80] Autopoïétique : terme créé en 1980 par Maturana et Varela pour signifier ce qui se passe dans la dynamique d'autonomisation propre aux systèmes vivants, et donc son auto-éco-organisation, voire son auto-éco-ré-organisation (Morin, 2008, p. 622 ; 2015, p. 35).

p. 95). Enfin, pour asseoir cette complexité autour du sens, Pineau reprend deux propositions de Morin (1991) :

- Le sens est l'émergence d'une relation qui unit des éléments autrement séparés : « Tout se trouve inclus dans le sens, mais celui-ci est une émergence de ce tout » (Morin, 1991, p. 169) ;
- Le sens est hologrammatique, c'est-à-dire que l'émergence de ce tout contribue à donner sens aux parties comme elle donne sens au tout.

Enfin, cette matrice de sens n'est valable que si elle est reliée à son contexte d'ensemble, sinon elle « s'effrite en significations, directions et sensations éclatées et dispersées » (Pineau, 2005, p. 102).

Et si cette analyse sémantique du « sens du sens » en français autour de la quête de sens associé au concept de spiritualité donne trois sens, ceux-ci se retrouvent dans la littérature anglophone, langue majoritaire des recherches dont l'objet concerne la spiritualité chez les jeunes. En effet, pour reprendre les termes de de Souza (2006, p. 168) puis ceux de Fraser (2007, p. 291) : « [spirituality] provided them with a sense of meaning and purpose, so that they were able to gain some direction to their lives, […] and personal identity and self-awareness ».

2.3.5.3 Une quête d'authenticité

Comme le souligne Jobin (2013, p. 15), tout comme Bergeron (2002), cette quête individuelle de sens est aussi une quête d'authenticité, « c'est-à-dire une quête de ce qui fait que quelqu'un est unique et « vrai », en harmonie avec lui-même et lui seul. En d'autres termes, la spiritualité est l'indice d'une personne autonome et l'autonomie est garante d'une spiritualité authentique » où « la caractéristique de l'authenticité est liée au fait que le sens à trouver […] est un sens qui est propre à soi, qui part de soi et qui

parle de soi[81] » (Jobin, 2016, p. 458). Ainsi, une telle quête de sens est associée à une quête d'authenticité, unique, intuitive et motivée dans une perspective de construction identitaire profonde (Mager, 2004).

2.3.6 Lorsque le besoin d'unité et d'authenticité rejoint celui d'harmonie

L'aspiration à une « unité ultime » et la recherche d'authenticité, toutes deux établies dans un processus interactionnel et relationnel, conduisent ultimement à une recherche d'harmonie avec soi, les autres et ce qui nous entoure. L'interactivité et l'altérité sont non seulement fondamentales, mais inévitables. Rien n'existe sans interaction avec son environnement ou avec soi-même, que ce soit d'un point de vue physique, physiologique ou psychologique. Même l'ermite qui se retire du monde y est confronté. Ce qui existe l'est par sa relation avec ce qui l'entoure et en définit les contours. Hétu (2001, p. 23) définit la vie spirituelle comme étant le besoin d'être en harmonie avec soi-même, avec les autres et avec l'univers, et les différents moyens que l'on met en œuvre pour combler ce besoin. Une telle recherche ou quête d'harmonie serait selon Hétu (2001, p. 24), comme pour Townsend et ses collaborateurs (2002, p. 49), au minimum un mécanisme fondamental et instinctif d'adaptation aux événements de la vie, voire de survie : « notre capacité de percevoir les défis auxquels nous sommes confrontés et d'y répondre au meilleur de nous-même » (Hétu, 2001, p. 25). Cette capacité de maintenir ou de rétablir son intégrité et de déployer ses ressources en fonction de ses aspirations par rapport à ce qui est bon pour soi et les circonstances de la vie correspond selon Hétu (2001, p. 31) à la capacité de « prise en charge ». On y retrouve des points de convergence avec la définition que fait Emmons (2000, p. 5) de la spiritualité pour parler d'intelligence spirituelle comme explicitée plus haut.

---

[81] Ne nous y trompons pas. Bien que cette recherche d'authenticité soit propre à soi, elle ne se limite pas à une recherche d'harmonie uniquement avec soi-même pour une « intégrité personnelle (ou le sentiment d'être un tout cohérent) » (Hétu, 2001, p. 24), mais serait le premier maillon d'un processus d'harmonisation de son être au monde.

Sous un tout autre registre, lorsque la recherche d'harmonie correspond à la recherche d'une certaine forme d'esthétique associée à la perception et la sensation du beau, « capable de susciter l'admiration » (CNRTL, 2005-), celle-ci correspond selon Jobin (2013) à une démarche spirituelle. Hay et Nye (2006, p. 68) utilisent le terme de résonnance (*tuning*) pour parler d'une sensation d'harmonie et d'unité vécue lors d'expériences esthétiques. Ils citent l'exemple d'une expérience esthétique vécue dans la nature ou en écoutant de la musique[82].

Ces différentes quêtes, qu'elles soient de sens, d'authenticité, d'harmonie ou d'unité, dans le processus de subjectivisation font que toute expérience spirituelle est une expérience transformative ou transformationnelle du sujet.

2.3.7 La spiritualité, une expérience vécue comme un processus transformatif

Revenons au processus d'autoformation. Dans le cadre de l'autoformation existentielle, le principe de formation est lié au processus transformatif (Galvani, 2005a, 2013a, 2018 ; Honoré, 2013). La formation est « l'émergence (morphogénèse) et la transformation (métamorphose) des formes structurant la personne dans son interaction avec l'environnement » (Galvani, 2005a, p. 148). Selon Honoré (2013, p. 208), « dans leur diversité, les actions de formation ont leur origine dans un besoin de changement, besoin qui s'impose comme nécessité parfois comme obligation, ou qui correspond à une aspiration existentielle ». Dans la mesure où le travail de subjectivisation propre à la spiritualité appelle au « travail du sujet sur lui-même, pour prendre conscience, comprendre et s'émanciper de ses réductions et déformations » (Galvani, 2013a, p. 71), on comprend qu'un tel processus de conscientisation mène à « une *praxis* de la transformation de soi » (Galvani, 2018, p. 56). Comme le souligne Hadot (2002, p. 23),

[82] Dans ce deuxième exemple, il ne s'agit pas d'écouter de la musique comme on écoute quelqu'un parler. Cette écoute esthétique implique un niveau de conscience intérieur propre à l'expérience spirituelle (Neitz et Spickard dans Hay et Nay, 2006 ; de Souza, 2003). Elle correspond à une stratégie qui sera développée dans le volet praxéologique du modèle éducationnel.

le travail de subjectivisation propre à la spiritualité est un art de vivre qui engage toute l'existence et change celui qui l'accomplit. De tels exercices spirituels « correspondent à une transformation de la vision du monde et à une métamorphose de la personnalité » (Hadot, 2002, p. 22).

À la lumière des différentes définitions et caractérisations de la spiritualité, le premier constat qu'on peut faire est que celle-ci est une réalité multidimensionnelle (Hétu, 2001, p. 13) dont les caractéristiques phénoménologiques et herméneutiques s'enchevêtrent et forment un tout cohérent qu'il s'agira de définir au moyen d'un réseau conceptuel intégrateur.

2.3.8 Vers un réseau conceptuel intégrateur de la spiritualité

L'ensemble des caractéristiques propres au phénomène spirituel chez l'être humain rend le concept de spiritualité complexe à tel point que pour Bourg (2018, p. 69), « La spiritualité relève de ce qui échappe aux classifications et aux délimitations tranchées ». Nonobstant cette complexité, nous proposons un schéma conceptuel intégrateur sous forme d'un cercle (Figure 2.7) symbolisant sa dimension holistique qui se retrouve dans chacune des sept caractéristiques majeures qui la définissent :

1- Une réalité anthropologique fondamentale, à la fois universelle et singulière à chaque individu ;
2- Un processus global et phénoménologique : une expérience à vivre tant avec le corps senti que l'esprit ;
3- Une faculté intellectuelle ou une forme d'intelligence correspondant à la capacité à résoudre des situations problématiques en adoptant une vision synthétique et systémique unifiante pour concevoir, créer, imaginer et rêver ;
4- La conscience profonde chez l'être humain de sa connexion/reliance au monde selon trois sphères : reliance à soi-même, reliance aux autres humains et reliance à la nature

et au cosmos. Une telle prise de conscience correspond à une présence au monde (être-au-monde = *Dasein*) selon le principe de la rencontre ;

5- Une quête de sens, de valeur ultime, sensée et sentie, et d'authenticité permettant de dégager une signification et des directions quant à son être-au-monde ;

6- Une quête d'harmonie et d'unité de son être dans le monde ;

7- Une expérience de reliance conduisant à une *praxis* source de transformation de soi dans son rapport à soi et à l'autre, humain ou non.

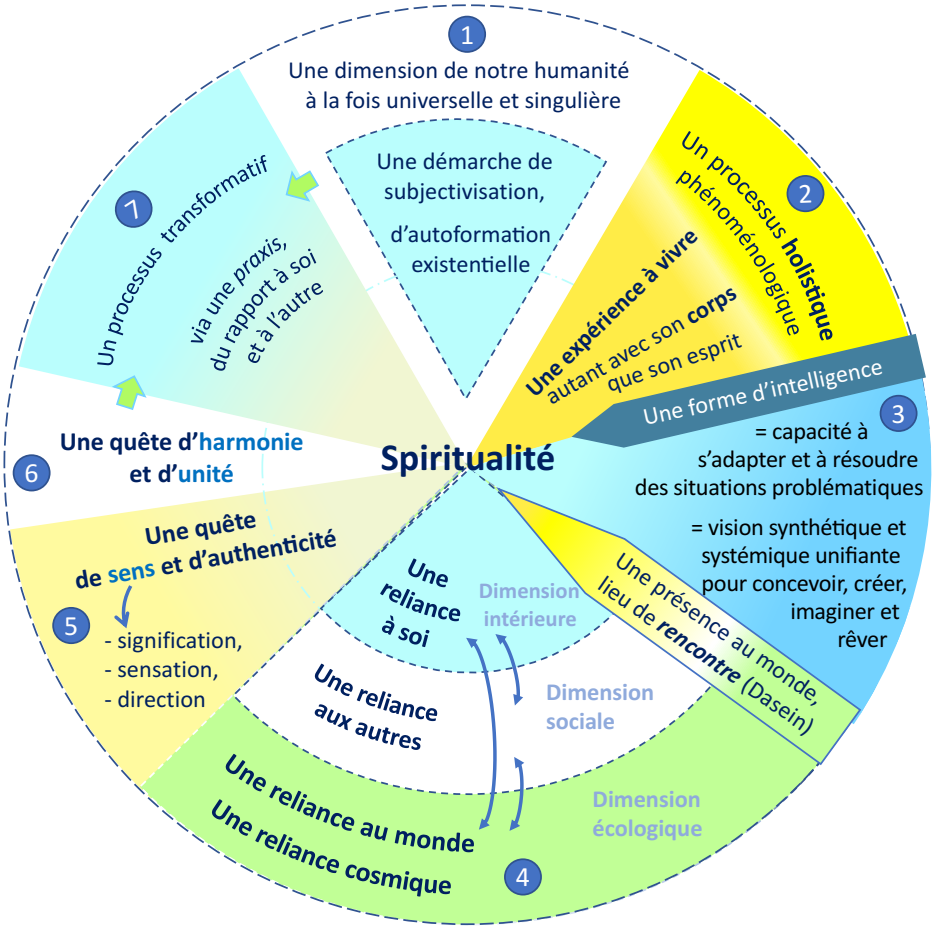

Figure 2.7 : Synthèse des caractéristiques de la spiritualité

On remarquera que nul élément ne fait référence au religieux ce qui entraîne implicitement la question du rapport qu'il pourrait y avoir entre le spirituel et le religieux, point qui sera traité en 2.4.10.

Si la spiritualité est un processus transformatif, il s'agit pour l'instant d'identifier les apports d'une telle « prise en charge » de la part du sujet.

2.3.9 Quels sont les apports d'une spiritualité active ?

Comment se fait-il qu'il y ait une résurgence spirituelle, ce que Tacey (2004) appelle une révolution spirituelle ou l'émergence d'une spiritualité contemporaine postmoderne ? Quels sont les apports d'une telle spiritualité à la fois pour l'individu et pour l'humanité, plus particulièrement dans le contexte contemporain ?

À la lecture du schéma intégrateur de la figure 2.7, on peut aisément identifier des apports majeurs d'une telle spiritualité lorsque celle-ci est prise en compte par le sujet, lorsque la quête de sens et d'authenticité ainsi que la quête d'harmonie et d'unité procurent un état de bien-être. Nous verrons dans les sections suivantes que la prise de conscience d'une reliance avec l'autre, associée à un désir d'harmonie et d'unité conduisent à une démarche réflexive associée à une *praxis*, à la fois source d'émancipation et de créativité. Si ces trois apports du spirituel – harmonie/unité, émancipation et créativité - sont facilement identifiables à la lecture du réseau conceptuel de la spiritualité, un apport plus fondamental concernera les possibilités d'une ouverture épistémologique face au paradigme sociétal dominant actuellement institué. Enfin, ne nous y trompons pas, si la spiritualité est une composante de notre humanité, la façon de la considérer - qui varie selon les cultures et les époques - peut mener à des dérapages. Ainsi, nous verrons qu'activer une spiritualité authentique n'est pas si simple et fait appel à l'exercice d'une capacité de discernement autocritique.

2.3.9.1 Une spiritualité conduisant à l'harmonie et à l'unité, source de bien-être

Selon Bergeron (2004, p. 53), la spiritualité vise « la réalisation de soi, de l'authentiquement humain en soi et autour de soi dans le monde » notamment par la quête de sens de ses actions et de sa vie au sens large (Fraser, 2004, 2007) pour arriver au dépassement de son moi « fermé, égoïste, insécure et dominateur » (Bergeron, 2004, p. 53). Si la spiritualité est vécue comme une quête de sens, il s'agit aussi d'une quête dont le but est un état d'harmonie, où « l'harmonie est une forme d'adéquation du soi avec les différentes figures (immanentes et transcendantes) de l'altérité » (Jobin, 2013, p. 17). Comme le souligne Jobin (2013), la spiritualité est ainsi présentée comme un facteur d'harmonisation de chacun avec lui-même et avec ce qui l'entoure : les proches, les autres, l'environnement social, la nature et toute forme d'existence supérieure si cela est important aux yeux de la personne. En d'autres termes, comme le soulignent Townsend et ses collaborateurs (2002, p. 49), la spiritualité est perçue comme une force qui, selon Jobin (2013, p. 68), est « la matrice et le signe de relations équilibrées du soi à soi, aux autres, au cosmos, à Dieu[83]». Il est alors question d'une harmonisation selon les trois niveaux d'altérité explicités plus haut, qui participent à la construction identitaire de l'être humain et à celle de sa vision du monde.

Pour Bergeron (2004, p 53), l'entreprise spirituelle permet à l'être humain le « recentrement et l'unification de son être tiraillé, divisé, séparé, déchiré, morcelé, en rupture dans le cosmos, en scission avec ses pairs humains et en exil dans ses faux personnages » où on retrouve à nouveau les trois niveaux de sa façon d'être-au-monde par sa relation à soi, aux autres et au monde. Cette sensation d'harmonie et d'unité chez le jeune peut être ressentie par exemple à la suite d'expériences qui ont suscité de l'émerveillement sur ce qui l'entoure, associé parfois à une étrange crainte et combiné à une forme de respect où il est question de reconnaissance, d'impression de clarté qui

[83] Dieu pouvant être élargi à toute force ou énergie supérieure pour ceux qui y croient.

procure une sensation de calme profond, une paix intérieure qui libère (Hay et Nye, 2006, p. 127). En lien avec la notion d'harmonie et celle d'esthétique, toutes deux associées au concept de spiritualité, Bateson (1996, p. 396) affirme que le propre de la beauté et du sacré est de faire un monde unifié et non un monde dualiste.

Selon Hétu (2001, p. 22), ces trois niveaux d'harmonie - avec soi-même, les autres et son milieu de vie naturel - définis comme l'atteinte d'une certaine maturité spirituelle correspondraient aux différents niveaux de bien-être psychologiques et pourraient également être associés à un état de santé mentale globale. En effet, par sa contribution à la capacité d'adaptation aux événements de la vie, la spiritualité caractérise également un état de santé mentale ou de maturité psychologique en permettant d'approfondir le niveau de compréhension des choses pour voir plus clair en soi et autour de soi (Hétu, 2001, p. 24, Townsend et al, 2002). On retrouve ici les arguments de de Souza et Halaffof (2018) dans leur ouvrage collectif au titre évocateur *Re-Enchanting Education and Spiritual Wellbeing. Fostering Belonging and Meaning-Making for Global Citizens.* Ces auteurs considérent que le développement spirituel chez l'enfant contribue à son équilibre mental, source de bien-être. On comprend ainsi que la démarche spirituelle vise finalement un état de bien-être[84] en harmonie avec le monde dans lequel on vit, avec également un sentiment d'appartenance à ce monde (Bergeron, 2002, 2004 ; Bertrand, 2014 ; Delgado, 2005 ; Fraser, 2004, 2007 ; Lenoir, 2017 ; Puig Baguer et al., 2014 ; Sisk, 2016 ; de Souza, 2006 ; Townsend et al. , 2002 ; Viveret, 2017 ; Watson, 2017) où le bien-être d'autrui n'a de sens que parce qu'il s'accompagne du bien-être de l'ensemble de la communauté biotique élargie au monde non humain. Jobin précise que « la quête de sens, l'harmonie et le bien-être constituent une sorte de tout où les différentes parties sont organiquement liées » (2013, p. 17) faisant référence à l'unité ultime de de Souza (2003) et que cet auteur nomme une « harmonie

[84] Notons que le bien-être se définit en fonction de ce que chacun conçoit comme harmonie et unité de son être dans son rapport au monde. Dans ce cas-ci, comme cela a été développé autour du concept de spiritualité, l'harmonie et l'unité sont associés à la reliance avec soi, les autres et son environnement, développant le souci de l'autre et son désir de compréhension.

terminale ». Pour Bergeron (2002, p. 253), il est question d'aller « dans le sens d'une conscience globale, unifiée et intégrative » et particulièrement d'une « conscience planétaire [qui] ne peut émerger que si tous les dualismes se dissolvent ». Une telle conscience planétaire conduit à une volonté d'atteindre un équilibre cosmique, car, comme le soulignent Morin (2011, 2015) et Serres (2018), « cette conscience de partager le même destin remet en lumière l'unité du genre humain, l'unité de l'homme avec le cosmos et l'unité de la personne elle-même » (Bergeron, 2002, p. 253). Ainsi, le développement de la dimension spirituelle du jeune participe à établir une relation harmonieuse avec son milieu de vie, répondant à la visée du modèle éducationnel holistique que nous développons.

En ce sens, nous verrons également qu'une telle harmonisation et unification de son être concorde avec une démarche de libération et de responsabilisation.

2.3.9.2 Une spiritualité vécue comme une démarche d'émancipation de nature à induire un engagement auprès de la communauté

Comme nous l'avons vu au départ, c'est le sujet qui est à l'origine de la démarche spirituelle dont l'objet, selon Bergeron (2002, p. 250-251), est le dépassement de soi et l'accomplissement de son humanité intégrale libérée de toute aliénation pour entrer en relation authentique avec le monde :

> Il ne s'agit donc pas d'une recherche de bonheur ou de consolation ; ni d'une quête de Dieu ou d'un salut éternel ; ni d'une poursuite de la moralité, mais bien d'une quête d'humanité par le jeu de la liberté, dans le dépassement de soi.

Ainsi, selon Bergeron (2002, p. 250), est spirituel « celui qui se détermine librement du dedans, qui va vers son centre et qui, dans ce même mouvement vers l'intérieur, accomplit une juste sortie vers les autres et vers le monde ». On y décèle les éléments d'une démarche d'émancipation.

Selon Galvani (2013b, p. 215), « l'autoformation existentielle désigne le processus de prise de conscience émancipateur par lequel chacun se forme dans la compréhension de sa vie […] et [devient] sujet ». Plus précisément, il s'agit du « travail du sujet sur lui-même, pour prendre conscience, comprendre et s'émanciper de ces réductions et déformations opérées par le « moi » afin qu'une perception et une relation originale et créative puisse émerger dans la présence » (Galvani, 2013a, p. 71). Pour Bergeron (2002, p. 243), une spiritualité qualifiée d'authentique s'oppose aux règles falsifiées du jeu social, cet art de vivre aliénant pour les individus et dévastateur pour la société, axé sur la domination et l'exploitation à outrance, centrée sur les biens matériels et économiques, le narcissisme, la performance et l'efficacité à tout prix au risque de détruire finalement sa vie. Il est ainsi question de faire advenir « une démarche de mise à distance, de critique du monde aliénant, aliéné, et mercantile (qui malmène en même temps la matière physique du monde et sa profondeur immatérielle) » (Taleb, 2016b, p. 89).

Si pour Leroux (2004, p. 209), développer sa spiritualité c'est également activer sa liberté, il importe pour cet auteur de déjouer plus précisément toute aliénation et asservissement qui sont de deux types :

1- La première concerne l'aliénation matérielle, celle au travail qui oppresse et n'ouvre aucune perspective. Face à une telle aliénation, un espace intérieur permettrait d'éveiller la liberté du sujet, consciente d'elle-même et capable de prise en charge qui, comme nous l'avons explicité avec Roussin (2004, p. 84) et Hétu (2001), est cette « capacité à maintenir ou encore à rétablir l'intégrité humaine lorsque celle-ci est menacée », impliquant « une dimension qui rend l'être humain capable de déployer ses ressources et de renouer avec ses aspirations les plus profondes » (Roussin, 2004, p. 84). En somme, il est question d'un ressort intérieur qui permet de résister intérieurement aux pressions sociales et matérielles de la vie courante.

2- La seconde aliénation, que Leroux (2004, p. 209) qualifie d'aliénation spirituelle, consiste au

> vide intérieur créé lorsqu'aucune culture, aucune activité critique, aucune représentation symbolique n'a été cultivée de manière profonde chez une personne pour aller à la rencontre de la finitude et de l'injustice. [Sans] un *éveil* qui engendre des passions pour comprendre et surtout un désir de dépasser les significations et les formulations présentes de la culture, [sans cet] espace intérieur de la souveraineté, cette *self-reliance* décrite par Ralph Emerson dans son grand essai sur la liberté intérieure […] on crée alors les conditions d'un asservissement aux modes, aux sectes, au divertissement, à la passivité, à tout ce qui, dans l'expérience courante, brime le dépassement et la création. La force des contraintes extérieures devient massive : on est prisonnier de la pulsion, du désir et des images. L'intérieur est creux, il est vite envahi par le pouvoir et la vanité. La conversation devient inauthentique, le désir n'est pas reconnu pour ce qu'il est, la connaissance de soi-même est impossible. Quand la rencontre de l'injustice et de la finitude se produit, l'individu appauvri ne peut que s'effondrer, choisir la violence ou la démission.

On en arrive à la même finalité énoncée par Spinoza (1670/1842) dans son *Traité de la réforme de l'entendement* où la démarche spirituelle est une démarche d'émancipation, une quête libre de la vérité et du bonheur véritable (Lenoir, 2017).

Ainsi, l'une des manifestations de cette spiritualité, ce que Charron (entrevue, 31 août 2017) appelle « la réalité du spirituel », est le refus de toute injustice sociale et écologique, la défense des valeurs de dignité et de vie associées notamment au vivant sous toutes ses formes (on pense notamment dans le cadre de cette thèse à la valeur intrinsèque de la Nature). Comme le souligne Scott Webster (2018, p. 82), tout comme Hagège (2018), O'Higgins Norman et Renehan (2014, p. 39), ainsi que de Souza et Halaffof (2018), le développement de la spiritualité va plus loin que le développement personnel en amenant une conscience des réalités du monde dans lequel l'être humain se sent concerné. Une telle préoccupation engage sa responsabilité en tant que citoyen de la Terre-Patrie :

> An existential spirituality is not solipsistic nor self-indulgent but rather it is a responsible engagement with the world at large. (Scott Webster, 2018, p. 82)

Le développement spirituel serait donc de nature à induire un engagement citoyen, voire, écocitoyen.

Pour Best (2014, p. 10), il est question de la défense de valeurs selon les trois sphères de relation : à soi-même, aux autres humains et à l'environnement naturel. Dallaire (2014, p. 223) parle de la manifestation d'une spiritualité civique pour valoriser la dimension d'engagement citoyen de la spiritualité que l'auteur élargit à une dimension écologique et que l'on pourrait alors considérer comme une forme d'engagement écocitoyen.

Pour O'Higgins Norman et Renehan (2014), comme pour de Souza (2003, 2006), il sera question du développement de qualités interpersonnelles indispensables à une cohésion sociale, ce que Hagège (2018) élargit en parlant de compétences psychospirituelles associées à une responsabilité écosociale. Parmi ces qualités interpersonnelles développées dans le cadre d'une spiritualité active, ces auteurs nomment l'empathie, l'écoute, la tolérance, la résilience, mais aussi la pensée critique, la collaboration et la capacité de résolution de problèmes. Selon de Souza (2003, p. 274), toutes ces qualités sont associées au concept de « caring », le fait de prendre soin de soi et de l'autre dont le milieu naturel, lieu de toute vie.

Dans son rapport au monde, selon Galvani (2018, p. 64), la spiritualité est interpellée par l'émergence d'une conscience écologique avec le « passage d'un "*inconscient écologique*" encore dominant dans le paradigme technico-économique à l'émergence d'un "*soi écologique*" issu d'un nouveau paradigme éco-relationnel ».

L'exercice d'une telle spiritualité implique nécessairement, ne serait-ce que dans le processus d'émancipation, mais aussi dans le désir de résoudre des situations problématiques de disjonction et de dysharmonie, le déploiement de son plein potentiel créatif.

2.3.9.3 Une *praxis* source de créativité

C'est un vaste sujet que celui du processus créatif qui, associé au phénomène spirituel se déclenche dans les deux cas de figure suivants :

1- Dans le premier cas, face à une situation parfois problématique, comme évoqué plus haut, la recherche d'harmonie à la fois individuelle et collective, couplée à une vision systémique de la situation, déclenche une démarche réflexive créative pour trouver des solutions au problème qui se présente ou encore pour développer de nouvelles théories ou de nouveaux concepts (Harlos, 2000, p. 614). Cette propension à trouver des solutions en vue d'un bien-être collectif est gage d'une créativité recherchée dans les écoles de direction[85] (*leadership*) qui considèrent la dimension spirituelle comme la manifestation d'une forme d'intelligence (Sisk, 2016).

2- Dans le second cas, associé au phénomène d'expérience au sommet de Maslow (1971), une telle énergisation générée par le fait de se sentir en connexion avec tout ce qui l'entoure peut engendrer chez le sujet une forte créativité, ce dont les artistes peuvent témoigner (Flowers, Lipsett et Barrett, 2014 ; Wills, 2018). Galvani (2013a) relève la dimension créative du phénomène spirituel à travers les textes de Krishnamurti (1955, p. 52, dans Galvani, 2013a, p. 71) pour lequel l'état créatif est discontinu et ne naît que par la compréhension du processus total de soi-même par une vision unifiante et holistique de sa place dans le monde.
Une telle vision unifiante sera à intégrer, selon Bergeron (2002), au-delà de toutes les fragmentations, de tous les dualismes et de tous les schismes porteurs de germes discriminatoires. Elle est aussi gage d'une ouverture épistémologique au sens large, porteuse d'un nouveau rapport au savoir.

---

[85] Sisk (2016, p. 195) fait référence à l'*International Institute for Transformation* de Otto Scharmer et Peter Senge au MIT (Massachusetts Institute of Technology).

2.3.9.4 Une spiritualité gage d'une triple ouverture épistémologique

Lorsqu'une spiritualité ouverte et créative est activée chez l'être humain, celle-ci permet la clarification d'une vision du monde et de son existence, en relation avec soi-même, les autres et ce monde « pour avoir accès à la vérité » (Foucault, 2001, p. 16). Une telle spiritualité holistique et intégrative favorise une ouverture épistémologique face au paradigme dominant de l'opposition. Bergeron (2002, p. 254-257) identifie trois visions unifiantes - ou unions - porteuses d'une ouverture épistémologique dans la recherche de la vérité.

- La première est l'union entre l'esprit/l'âme et le corps que Bergeron (2002) qualifie d'anthropologique au-delà de la vision dualiste largement dominante en Occident. Une telle unité de la personne permet de « passer du corps que l'on a, au corps que l'on est (Karlfried Graf Dürckheim) » (Bergeron, 2002, p. 257) et de travailler davantage avec le corps vécu qui se manifeste dans la rencontre. Par cette voie, l'être humain « prend le chemin du corps pour aller vers l'esprit » (Bergeron, 2002, p. 258). Une telle appréhension corporelle est une occasion de façonner graduellement la réflexion éprouvée portant sur l'existence. Elle conduit à une prise de conscience d'une expérience relationnelle d'où ressort un sens régénéré qui vient modifier le rapport à soi et à l'autre pour agir avec constance au cœur de sa vie (Roussin, 2001, p. 277 et 297) et ainsi générer une connaissance plus incarnée.

- La seconde union est celle entre l'être humain et la nature - union que Bergeron qualifie de cosmologique – qui correspond à une réconciliation de l'humain avec son environnement naturel où « le temps est venu de guérir les blessures de l'homme coupé de l'univers et de calmer les gémissements d'une nature exploitée par des usurpateurs » (Bergeron, 2002, p. 255), de réintégrer l'être humain dans la nature en fonction d'une réinterprétation globale du monde. En plus du fait de surmonter l'opposition culturelle entre l'être humain et la nature (qui compromet l'avenir de l'humanité et l'équilibre écologique), cette voie permet d'envisager un savoir qui se construit dans la relation

avec les composantes de l'environnement naturel où on « dépasse l'idée de connaissance individuelle pour embrasser le concept de connaissance relationnelle » (Wilson, 2001, p. 177, traduction libre), dont la relation avec les éléments de la nature, pour une connaissance plus enracinée. Par cette spiritualité, il sera question de développer une symbolique de communion avec une nature que l'humain a tenté de désenchanter à cause de sa soif de maîtrise de l'univers :

> Cet ancrage dans la nature se différencie du néo-chamanisme qui n'est finalement qu'un retour à une vision du monde dominée par des énergies que l'on peut capter et orienter au moyen de rituels magiques. Il n'a rien à voir non plus avec le retour à la terre du *gentleman farmer* en mal de moutons, ni avec la nostalgie bucolique du retraité qui s'immerge dans la nature. Loin de mépriser les acquis des Lumières, la nouvelle spiritualité entend refléter la connaissance moderne de l'univers et de ses lois et établir un nouveau rapport avec le cosmos, sans tricher avec les découvertes et les hypothèses scientifiques. C'est dans cet esprit que se fera le renouvellement du rapport au monde : passer de la domination à l'harmonie, de la destruction à la communion, d'une conception mécaniste de l'univers à une vision organique. (Bergeron, 2002, p. 255)

- Enfin, la dernière union qui est plus large d'un point de vue épistémologique est celle du sujet et de l'objet. Selon Bergeron (2002, p. 254) :

> La spiritualité d'avenir est appelée à dépasser le rapport sujet-objet dans l'acte de connaître. La modernité, on l'a vu, repose sur une épistémologie caractérisée par les principes de causalité, de contradiction et du tiers-exclu, par la dissociation du sujet connaissant et de l'objet connu et par la fragmentation du réel qui aboutit à la multiplicité des savoirs et des spécialités. En objectivant le monde, la rationalité moderne[86] incline l'esprit à se fermer à tout ce qui échappe à la saisie de la raison et de la science, c'est-à-dire au mystère […] ; ayant brisé en mille miettes les mythologies unissant l'homme à l'univers, elle est en train d'étouffer la dimension autre de l'être humain et de porter atteinte à la qualité […] spirituelle de l'existence humaine. La nouvelle spiritualité s'inscrit en faux contre cette conception objective du monde finalement aliénante pour l'être humain dans sa subjectivité. Elle voit l'univers comme un grand tout organique dont toutes les parties sont interreliées. […] Le principe de contradiction est

[86] L'auteur précise que « la spiritualité d'avenir ne dénigre pas la rationalité moderne ; mais elle dénonce ses prétentions hégémoniques, son positivisme étroit et sa fermeture au transcendant » (Bergeron, 2002, p. 255).

> relayé par le principe de complémentarité qui, lui, cherche les correspondances, fait des rapprochements, découvre des similitudes et dépiste des harmonies.

Comme le souligne Roussin (2001, p. 308), de ce mouvement de co-affectation entre l'observateur et l'observé, l'écoutant et l'écouté, le sentant et le senti, résulte une « transcendance intersubjective expériencée dans laquelle l'intensité émotionnelle crée une ouverture à soi et à l'autre, source de régénération d'une compréhension de soi et de l'autre » porteuse d'une nouvelle épistémologie. Il en résultera la manifestation d'une attitude empathique qui ne peut se détacher de la co-présence dans laquelle réside ce mouvement de co-affectation pour conduire à la recherche du bien-être pour tous.
Ainsi, le phénomène de la rencontre sous toutes ses formes, intellectuelle comme physique, pourra faire, comme le traduit avec force Roussin (2001, p. 272), l'objet d'un « événement charnière à la source d'un chavirement, d'un basculement, d'un bouleversement, d'un renversement qui éveille le désir d'une future transmutation d'une manière de se vivre et de comprendre cette existence à soi » et dans sa façon d'être-dans-le-monde.

L'exposé des différentes finalités du phénomène spirituel - qui sont autant d'apports dans la vie d'un être humain et pour l'ensemble de la communauté du vivant – invite à s'investir dans une démarche spirituelle transformationnelle dont les bienfaits libérateurs et émancipateurs sont d'importance majeure. On y trouve tous les éléments non seulement pour recréer un lien profond entre l'être humain et son milieu de vie naturel tel que recherché dans le cadre de cette thèse (section 1.4.2), mais aussi l'énergie et la créativité nécessaires pour s'émanciper des situations aliénantes qui contribuent à la destruction de l'*Oïkos* et mobiliser un engagement écologique. Mais, encore une fois, ne nous y trompons pas, ce n'est pas si facile. Il s'agit alors d'en considérer les pièges et les difficultés.

2.3.9.5 Un exercice parfois difficile avec le risque d'une subjectivité problématique

Si selon Bergeron (2002, p. 251) « l'humanité confiée à toute la famille humaine est le critère éthique général qui vaut pour toutes les spiritualités », la spiritualité sera alors « jugée d'après la forme et le degré d'humanité auxquels elle permet de parvenir » soit sa capacité de faire accéder l'être humain « au statut de personne et de promouvoir tout ce qui protège et favorise l'intégrité psychique et physique de la personne [en plus de l'ensemble du vivant], ainsi que la justice et la paix [éco]sociale » (Bergeron, 2002, p. 251).

Il est important de noter que bien qu'étant une composante de notre humanité, toute démarche ou vie spirituelle demande un effort certain. Rappelons que la spiritualité est un travail sur soi. En effet, selon Jean-Marc Charron (entrevue, 31 août 2017), la spiritualité conduit à un bien-être qui exige un important travail sur soi. Il faut du courage pour effectuer un tel travail, car d'un point de vue psychologique, cela implique de s'engager dans une démarche de clarification. Aussi, si tout le monde fait des expériences spirituelles, beaucoup ne cultivent pas un tel type d'expériences. Souvent, cette démarche revient en temps de crise, pour certains en fin de vie, d'où les soins infirmiers spirituels. En effet, l'accès à une spiritualité authentique ne sera pas sans effort pour plusieurs raisons :

1- L'effort de résistance à toute façon de vivre aliénante selon des principes délétères, au risque d'être qualifié de rebelle, de marginal, d'antisocial, d'utopiste, de rêveur et d'idéaliste (Bergeron, 2002, p. 243) ;

2- L'effort de cohérence et d'authenticité conduisant à l'« évanouissement de l'égo dominateur et prétentieux » (Bergeron 2002 p. 246). Car si la subjectivité est le point d'appui de l'œuvre spirituelle, un dérapage peut avoir lieu via cette même subjectivité si celle-ci se manifeste par « la proclamation de l'omnipuissance de l'égo, […] le triomphe de l'individualisme, [ce qui peut être] un exercice difficile en ces temps où

nous sommes si dissipés par la course aux informations, si perturbés par mille agitations et si écrasés sous le poids des objets » (Bergeron, 2002, p. 252). Ce risque de dérapage est également soulevé par Jean-Marc Charron (entrevue, 31 août 2017) par une conception de la spiritualité centrée sur l'individu, perdant ainsi toute sa dimension sociale. Celui-ci insiste sur le fait que la spiritualité authentique se doit d'être inclusive et opérationnelle, porteuse d'actions menées en conséquence ;

3- Et enfin, l'effort de faire face à ses propres zones d'ombre, au négatif en soi et dans le monde (Bergeron, 2002 ; J.-M. Charron, entrevue, 31 août 2017). Nye (2006b, p. 103) ajoute que certaines expériences spirituelles ne sont pas toutes confortables puisqu'elles soulèvent des questions sans nécessairement apporter des réponses, générant parfois de la peur et de la crainte, voire de l'angoisse ou encore une frustration face à l'inconnu et tant de mystère, ce qu'on a tendance à oublier comme le souligne également de Souza (2012, p. 295). Déjà Montaigne (1595/1965, *Essais Livre III* Chapitre 4, *De la diversion*) observait à son époque que l'être humain se plonge dans le divertissement pour éviter de se retrouver seul face à lui-même et sa finitude.

C'est précisément là où Bergeron (2002) fait la distinction entre une spiritualité authentique et toute spiritualité de surface par laquelle l'individu veut des résultats rapides et sans effort qui ne sont qu'« ersatz pour personnes pressées [qui s'enlisent] dans les compromis d'une pseudo-paix » (Bergeron, 2002, p. 247) en évitant les souffrances et les blessures. L'auteur ajoute qu'une telle pseudo-spiritualité, comme l'ont été bien des spiritualités nouvel-âgistes, est un leurre pernicieux où, selon le philosophe Berdiaeff[87], toute métaphysique optimiste est plate et superficielle. Autrement dit, « refuser de faire face au négatif en soi et dans le monde, c'est empêcher le positif de s'exprimer » (Bergeron, 2002, p. 246). Il sera donc essentiel d'être vigilant,

[87] Nicolas Berdiaeff (1874-1948), cité par Bergeron (2002, p. 247) est un philosophe considéré comme existentialiste chrétien attaché au principe de la libération de la personne face aux objectivations aliénantes par un travail intérieur. Voir *Nicolas Berdiaeff : ou la révolte contre l'objectivisation* (1967) de Berdiaeff et Klimov. Ces écrits suscitent un regain d'intérêt actuel, prônant le retour à l'intériorité.

car selon ce même auteur (2002, p. 252), « aucune spiritualité n'est exemple de dépravation ».

Pour se protéger de tout subjectivisme problématique, Bergeron (2002, p. 252) préconise l'écoute intérieure dans le silence et la solitude afin de favoriser un rapport authentique à soi-même. Comme il le précise, « une subjectivité têtue qui refuserait d'examiner d'un œil critique ses propres limites pourrait mener à des abus aussi déplorables qu'une objectivité hégémonique qui ignore l'émotion et la compassion au nom de l'intelligence critique » (Bergeron, 2002, p. 253).

2.3.9.6 Synthèse des apports du cheminement spirituel

Une revue de littérature exhaustive au sujet du phénomène spirituel a permis d'en saisir les contours et d'en comprendre les enjeux actuels. La figure 2.8 présente une synthèse des finalités repérées. L'exercice d'une démarche spirituelle est certes parfois exigeant, mais lorsqu'il est fait de façon régulière, engageant toute l'authenticité et la réflexivité de l'être, il engage un processus transformationnel qui poursuit les buts suivants :

1- Une harmonisation et un sentiment d'unité dans le rapport à soi, aux autres et au monde selon le principe de la reliance, source de bien-être pour tous et d'un vivre-ensemble écologique ;

2- Une *praxis* qui mobilise un esprit critique et créatif permettant la « prise en charge » (Hétu, 2001, p. 31) du sujet par lui-même ;

3- Une triple vision unifiante du corps et de l'esprit, de l'humain et de la nature, du sujet et de l'objet, conduisant à une triple ouverture épistémologique permettant l'accès à de nouveaux savoirs ;

4- Une émancipation du sujet qui le conduit à une démarche d'engagement que l'on pourrait définir comme un engagement écologique.

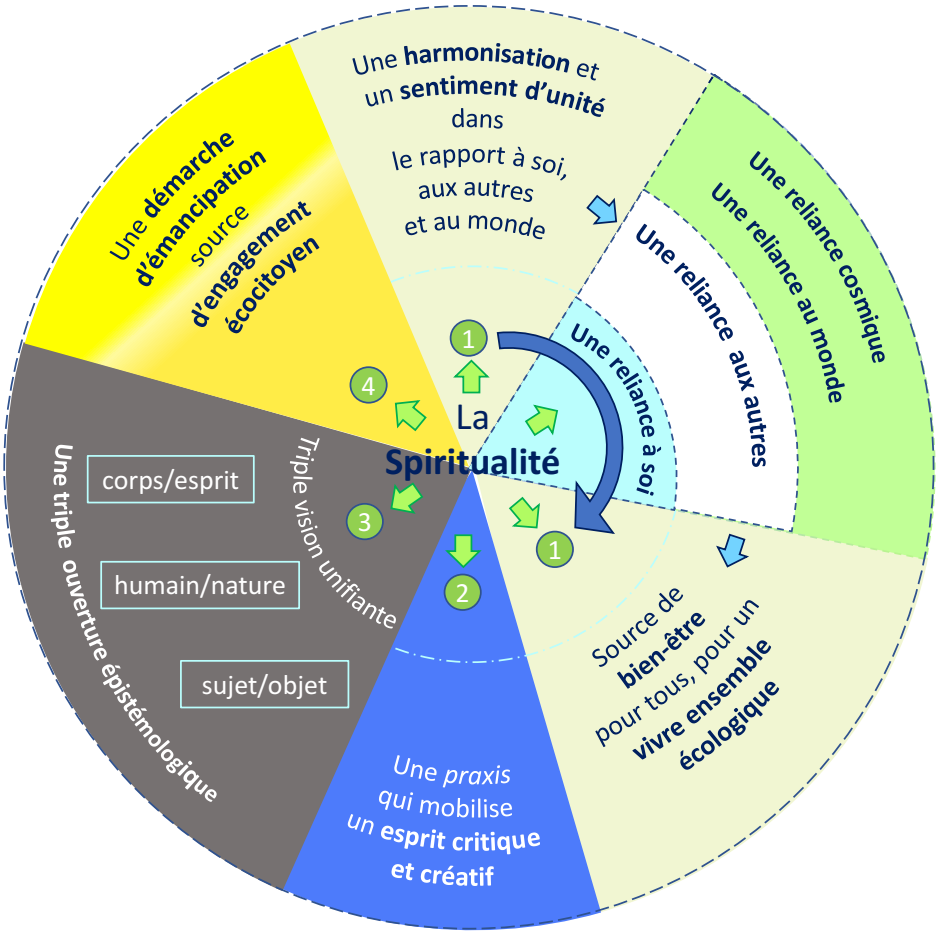

Figure 2.8 : Synthèse des apports de la spiritualité

Enfin, pour compléter l'analyse conceptuelle que nous proposons du concept de spiritualité, nous exposons les raisons sémantiques et historiques qui expliquent la confusion entre le spirituel et le religieux. Nous verrons ensuite la façon dont évolue la perception du spirituel et le discours qui y est associé. Nous terminerons en abordant l'apport de l'anthropologie qui offre une réflexion féconde sur une conception du spirituel qui relie davantage l'être humain et son milieu de vie.

2.3.10 Quel rapport entre la spiritualité et la religion ? Quelle évolution ?

Comment se fait-il qu'encore de nos jours, il y ait souvent une confusion entre le spirituel et le religieux ? Pour le comprendre, on ne peut faire l'économie du contexte historique pour ensuite expliciter les caractéristiques distinctives de ces deux concepts. Ces éléments permettront de justifier le fait que la spiritualité a toute sa place dans une institution laïque ou, dit autrement, non confessionnelle.

La spiritualité comme dimension ontologique de notre humanité[88] est à l'origine des religions et croyances. Autrement dit, les religions sont nées du phénomène spirituel chez l'être humain. En retour, la religion serait pour certains « une rampe de lancement pour la spiritualité » (Hétu, 2001, p. 17). Sa fonction majeure serait alors de « favoriser l'éveil et la maturation spirituelle ». La spiritualité équivaudrait à

> la *religion véritable*, laquelle se situe au-delà de la religion organisée. La religion serait alors perçue comme une pédagogie pour la spiritualité et le meilleur des ressources de la religion visera à stimuler la croissance spirituelle.
> (Hétu, 2001, p. 17-18)

Dans l'*Émile*, Rousseau (1762/2002) parlera de « religion naturelle », ce que Jobin (2013, p. 45) reprendra comme une « religion du cœur » créant une harmonie entre l'être humain connaissant et sentant, et le monde où il est plongé, avec cette « intuition des vérités » (Jobin, 2013, p. 47).

Parmi les religions et croyances, la religion chrétienne est historiquement la principale des pays européens. Elle a organisé toute la vie politique et sociale de ce continent

---

[88] Une des plus belles manifestations de cette dimension ontologique de notre humanité correspond aux peintures et gravures retrouvées dans les grottes de Lascaux dont les empreintes de mains des premiers hommes. https://archeologie.culture.fr/lascaux/fr/interpretations : « Ces vastes compositions peintes ou gravées semblent être les témoignages d'une pensée spirituelle, dont la portée symbolique repose sur une approche cosmogonique. De l'entrée jusqu'au tréfonds de la grotte se déroule sous nos yeux le grand livre des mythologies premières, leurs fondements même, avec comme thème central la création du monde ».

durant plusieurs siècles avec une apogée durant le Moyen-Âge caractérisée par la création des nombreuses congrégations religieuses qui détenaient le monopole du savoir et de l'instruction. Dans le cadre de cette religion, il y eut une appropriation de la spiritualité : on parle alors de « spiritualité catholique » (Jobin, 2013, p. 11). La religion catholique gagna les Amériques par les conquêtes européennes pour devenir jusqu'à aujourd'hui la religion dominante d'Amérique du Nord, dont le Canada et le Québec font partie.

La spiritualité inspirera nombre de mystiques de confession religieuse dont ceux de la religion catholique tels que Hildegarde de Bingen (1098-1179), François d'Assise (1181-1226), Édith Stein (1891-1942), Simone Weil (1909-1943) et plus près de notre temps et au Québec, Benoît Lacroix (1915-2016) pour lesquels la religion était « animée par la spiritualité, vivifiée par la spiritualité, axée sur la spiritualité » (Hétu, 2001, p. 18). Un tel souffle spirituel à l'origine de leur vocation religieuse a modelé leur être et organisé l'ensemble de leur vie selon un rapport d'authenticité. Cela étant dit, il n'en reste pas moins vrai que non seulement le spirituel est une dimension qui n'appartient pas au monde religieux et s'en distingue (Bergeron, 2002 ; Compte-Sponville, 2006 ; Hétu, 2001), mais aussi que « la religion n'est pas nécessaire à l'épanouissement spirituel » (Jobin, 2013, p. 16). Dans cet esprit, Bergeron (2002, p. 250) explicite le fait que « l'*homo spiritualis* est antérieur à toute fonction » (celle du prêtre, du médecin, de l'enseignant, du psychologue, du philosophe) ; « celle-ci ne doit jamais définir une spiritualité. Quand le sujet est négligé, la fonction elle-même est mal remplie ». Autrement dit, dans le cas concret du prêtre, le fait d'occuper cette fonction ne garantissait pas forcément de l'authenticité de sa spiritualité.

Hay et Nye (2006, p. 23) soulignent à la suite des travaux de Hardy (1979) que la dimension spirituelle peut être exprimée de différentes manières à travers différentes croyances et religions. D'un point de vue historique, dans la société québécoise qui a été bâtie et administrée pendant de longues années par l'Église, la religion couvrait

toutes les sphères psychosociales relatives au développement de la personne, y compris sa spiritualité qui de fait a été - et est encore aujourd'hui pour certains - assimilée au religieux. Dans les écoles, les questions existentielles étaient historiquement prises en charge par les aumôniers ou agents de pastorale.

Notons que l'origine sémantique du mot spiritualité/spirituel – *spirit(u)alitas,* désignant ce qui est de l'ordre de l'esprit – par des théologiens catholiques au XVIe siècle, expliquerait le fait qu'un tel terme soit teinté d'une épistémologie hégémonique religieuse euro centrée, que l'on pourrait considérer comme une sorte de colonisation de la pensée par le religieux. Dans cet esprit, l'anthropologue Laugrand (2013, p. 213) dénonce l'utilisation du terme spiritualité associé au religieux, pour décrire les autochtones comme étant des « êtres religieux, mais sans véritable religion ». Face à une telle hégémonie, certains appellent à une émancipation pour construire d'autres savoirs plus proches de la réalité, selon une herméneutique plurielle et pluriuniverselle (Escobar, 2007 ; Raine, 2005).
Alors, comment se distingue le spirituel du religieux ?

2.3.10.1 Trois distinctions entre la spiritualité et la religion

Afin de dissiper toute confusion ou assimilation entre ces deux entités, spiritualité et religion, trois distinctions concernant leurs caractéristiques respectives sont avancées.

Entre une singularité universelle et un construit pluriel

Si la spiritualité est à la fois universelle et singulière à chaque individu, « une dimension anthropologique fondamentale transhistorique et transculturelle – qui prend des formes variées selon les époques et les cultures » (Pineau, 2006, p. 212), n'excluant donc pas que sa pratique soit teintée des influences culturelles du lieu (Hay et Nye, 2006, p. 23), le religieux quant à lui est exclusivement un construit social et culturel lui conférant un caractère relatif et historique qui change selon les époques et les régions

du monde, donnant lieu à une diversité de religions. Comme l'avance Jobin (2013, p. 16), « si l'être humain est essentiellement et nécessairement spirituel (au sens le plus fort que peuvent prendre ces deux adverbes !), il peut être, accidentellement, religieux ».

D'une dimension personnelle vécue librement à un concept collectif codifié

La seconde distinction vient du fait que la spiritualité concerne une quête individuelle, toute personnelle. Il s'agit de trouver un sens « qui est propre à soi, qui part de soi et qui parle de soi[89] » (Jobin, 2016, p. 458), tout en étant dans la relation à l'autre. Bergeron (2002, p. 220) fera état d'une dissociation privée et publique du spirituel et du religieux.

La religion, dont l'origine étymologique du mot religion *relegere* signifie « relire » et *religare* soit « relier », présente un caractère prescriptif faisant référence à des textes qui structurent et organisent les croyances et les comportements qui pour certains sont codifiés et ritualisés, conduisant à une uniformisation et institutionnalisation de la collectivité. Dans certains cas, on fait état de dogmatisme, voire d'autoritarisme (Cherblanc et Jobin, 2013 ; Jobin, 2013) pouvant mener à de l'extrémisme.

D'un état dynamique de questionnement à celui statique où la réponse est donnée

La quête de sens propre au spirituel, au sens de recherche de signification face à la vie et à sa propre vie, repose sur un processus de questionnement qui place l'humain individuellement au cœur du processus d'élaboration de sens (Cherblanc et Jobin, 2013 ; Pereira, 2007 ; Watson et al., 2014). Ce processus confère à la spiritualité un caractère dynamique lié à une expérience à vivre (Best, 2014 ; Jobin, 2016). Face à cela, dans le cas du religieux, « le sens de la vie n'est pas à bâtir, car il est déjà là »

[89] Il n'est pas question d'une perspective égocentrique, mais comme un passage obligé pour aller à la rencontre de l'autre (Guérin, 2001).

(Cherblanc et Jobin, 2013, p. 50) avec l'apport de réponses dictant la conduite du croyant. Dans le cas du cadre théologique chrétien traditionnel, « c'est Dieu qui sauve, l'homme en étant réduit à invoquer son aide et son soutien » (p. 50) pour le salut de son âme. On fait alors état du risque d'une religiosité statique et teintée de dogmatisme qui n'incite pas au questionnement (Cherblanc et Jobin, 2013 ; Jobin et al., 2013). Là où on voit que le spirituel anime les grands mystiques, dont ceux de la religion catholique, c'est lorsque certains parlent de « nuit de l'esprit » où ceux-ci basculent dans l'incertitude et la recherche de sens et, dans leur cas, de Dieu : le témoignage de Mère Teresa de Calcutta (2008) en est un des plus beaux exemples.

Il est intéressant de noter dans la typologie de Jobin (2013, p. 12) concernant les rapports entre spiritualité et religion (Figure 2.9) que si dans la majorité des cas relatifs à la distinction entre le spirituel et le religieux, la spiritualité dépasse et englobe toute forme de religion, ainsi que les institutions qui s'y rattachent, dans certains cas, on peut noter que la spiritualité est opposée à la religion. C'est précisément le cas des religions extrémistes hébergeant un fanatisme en tous genres.

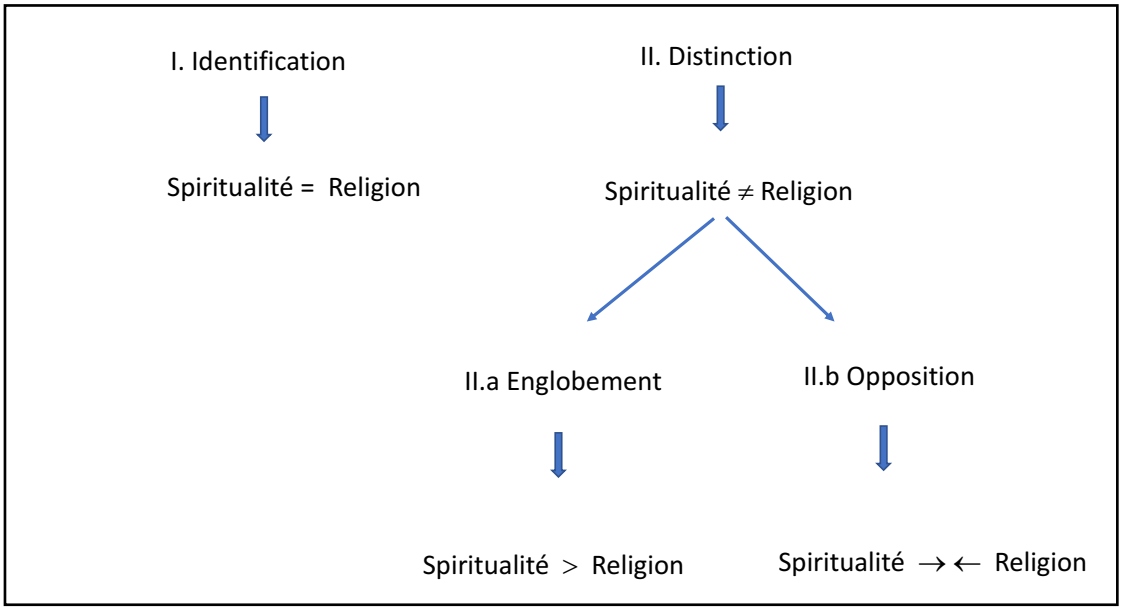

Figure 2.9 : Typologie des rapports entre spiritualité et religion (Jobin, 2013, p. 12)

À la lumière de ces différents énoncés et surtout face à l'évolution des adhésions aux traditions religieuses, on observe que la conception qu'ont les humains du spirituel évolue dans le temps.

2.3.10.2 Une spiritualité dont la conception évolue

Si initialement le concept de spiritualité était souvent identifié à une tradition religieuse, celui-ci désormais retrouve son indépendance et s'en distingue nettement. Selon Jobin (2013), une telle conception est désormais dominante en milieu hospitalier lorsqu'il est question de soins spirituels au Québec. On retrouve également cette même tendance dans la société occidentale en général (Adams, 2014 ; Bergeron, 2002 ; de Souza, 2003 ; Tirri, 2009) même si dans certaines sociétés, comme c'est le cas au Québec et particulièrement en éducation, la conception initiale persiste en raison d'une histoire religieuse marquante. Désormais, il existe la possibilité de mener des recherches doctorales sur la spiritualité comme un champ d'expertise spécifique qui n'est pas dans le champ des religions ni des études religieuses (J.-M. Charron[90], entrevue, 31 août 2017). Le cas des recherches en autoformation et en écoformation qui introduisent la dimension spirituelle en est un bel exemple[91] (Galvani, 2018, p. 63) où on ose évoquer « l'objet tabou » et proposer un séminaire de recherche en 2003 sur le thème « expérience et spiritualité » (Pineau, 2006, p. 211).

Il sera alors question d'un nouveau modèle spirituel que Bergeron (2002, p. 217-218) nomme une spiritualité séculière[92] qui « sort du giron religieux institutionnel et se

---

[90] Rappelons que Jean-Marc Charron est professeur et ancien doyen de la faculté des sciences des religions et de théologie de l'Université de Montréal.

[91] Ces recherches sont faites dans le cadre du Groupe de recherche sur l'autoformation (GRAF, http://a-graf.org) et de Groupe de recherche sur l'écoformation (GREF, http://www.editions-harmattan.fr/index.asp?navig=catalogue&obj=collection&no=270).

[92] Bergeron distingue la spiritualité séculière de la spiritualité laïque laquelle émerge à la fin du XIXe siècle selon un processus par lequel des croyants, chrétiens, s'émancipent de toute autorité cléricale et développent leur spiritualité sur la base d'une foi chrétienne ; en somme une spiritualité autonome propre au laïc (par opposition au clerc), « fabriquée par les laïcs, pour les laïcs » (Bergeron, 2002, p. 212).

soustrait à l'influence directe et au contrôle d'une religion établie » où « la sécularité désigne l'autonomie d'une personne et d'une société qui, cessant de se comprendre en référence aux symboles et aux systèmes religieux, se définissent à partir de leur nature propre, dans le respect des lois « internes » qui les régissent ».

Dans le cadre de ce processus de sécularisation, l'être humain prend conscience de son rôle dans le monde où les choses tirent le sens de leur insertion dans l'histoire et sur Terre. « Il aura fallu cinq siècles pour que les États puissent se dégager de l'emprise omnipuissante de l'Église catholique et que Rome reconnaisse à contrecœur leur droit à l'autodétermination » (Bergeron, 2002, p 220). Il est alors question de la sécularisation de la sphère sociopolitique tout comme de celle de la science, de la philosophie, de l'éthique et enfin de la spiritualité. Dans son ouvrage *Renaître à la spiritualité*, Bergeron (2002, p 220-221) parle de cette nouvelle spiritualité en ces termes :

> Cette spiritualité n'est pas confessionnelle ; elle ne s'inscrit pas à l'intérieur d'une foi ou d'un système de croyance particulière. Ni religieuse ; elle ne s'inscrit pas non plus dans le cadre d'une religion instituée, nouvelle ou ancienne. Elle n'est pas pour autant nécessairement agnostique, athée ou non théiste, bien qu'elle puisse prendre l'une ou l'autre de ces formes. Une spiritualité est dite séculière quand elle trouve son fondement non plus en Dieu ou dans une religion, mais dans l'être humain lui-même et quand elle s'inscrit dans les grands schèmes de l'humanisme séculier.
> La spiritualité séculière est pluraliste […] et incorpore dans un discours encore balbutiant tous les éléments pertinents où qu'ils se trouvent, [notamment] dans les sciences, dans la psychologie et dans la philosophie.

Dans le prolongement de l'autoformation existentielle, Pineau (2014) introduit le concept de hiéroformation avec le préfixe *hiéro* du grec ancien qui signifie « sacré », comme étant la formation du et par le sacré. Tout comme pour le concept de spiritualité, le clergé s'était exclusivement approprié celui de sacré où le sacerdoce correspondait au sacrement de l'ordre ; par la suite, la sécularisation a signifié la disparition du sacré. Comme le fait remarquer Pineau (2014) à la suite des trois ouvrages sur le sacré de

Ferrarotti (1984, 1987 et 1993), « la polarité entre *sacer* et *saecularis* qui pose les bases sémantiques et culturelles du concept de sécularisation » (Ferrarotti, 1993, p. 110, dans Pineau, 2014, p. 301) montre « l'auto-appropriation du sacré par le pouvoir clérical hiérarchisant qui en désapproprierait ainsi le peuple laïc » (Pineau, 2014, p. 301). Au contraire, « loin d'être une désacralisation, la sécularisation serait une déconsécration du sacré. Elle libérerait le sacré de ses formes institutionnelles consacrées ». Selon Ferrarotti (1987, p. 48, dans Pineau, 2014, p. 301), la religion instituée était foncièrement désacralisante où l'expérience pure du sacré était bloquée. Ainsi, « la sécularisation ne serait donc pas la suppression du sacré, mais au contraire la libération de son exercice, son retour au peuple, favorisant une extension créative plus différenciée » (Pineau, 2014, p. 301). Une telle démarche ouvre la possibilité d'une auto et co-formation au sacré, soit une démarche de hiéroformation, « encore faut-il apprendre à le[93] voir, sous des formes quotidiennes ou exceptionnelles inattendue, paradoxales, non-consacrées ». « Le sacré s'impose comme besoin de signification méta-individuelle qui donne un sens et une orientation à l'individu lui-même » (Ferrarotti, 1987, p. 102, dans Pineau, 2014, p. 300). Pour Choné (2016, p. 66), le sacré, « que pourtant nos sociétés modernes refoulent » (selon Dupuy, 2009, dans Choné, 2016, p. 66), se définit comme « ce qui n'est pas discutable, venant d'un au-delà du social ». Ferrarotti (1987), comme Wunenburger (2009), propose une définition du sacré qui sort de la dichotomie sacré/profane. En plaçant le sacré « comme une interface entre le plan métaphysique d'un monde surnaturel et invisible et un monde matériel familier, le sacré assure une mise en relation, se conduit en médium, permettant de rendre visible l'invisible et de reconduire le visible vers l'invisible » (Wunenburger, 2009, p. 67). Assarat (2006), selon Pineau (2014, p 302) considérera le sacré comme « une énergie « ligative » hiérarchisant les liens avec l'environnement »,

[93] Ici, le pronom personnel complément d'objet « le » correspond au sacré.

autrement dit « une énergie méta-humaine, cosmique de reliance […] source d'autoformation » (Pineau, 2014, p 300).

S'il est question de la spiritualité comme un phénomène universel, celle-ci se conjugue au singulier, c'est-à-dire qu'elle peut se vivre de différentes manières. Ainsi, il peut y avoir des nuances dans la façon de vivre sa spiritualité selon les cultures. En effet, comme nous l'avons vu dans le processus d'autoformation, la mise en forme de soi s'effectue selon un triple mouvement de subjectivisation, de socialisation et d'écologisation montrant l'impact possible de l'environnement social et de l'environnement naturel sur le processus de subjectivisation propre à l'autoformation existentielle qu'est la spiritualité (Galvani, 2005a, 2005b, 2020). Malgré la possible diversité dans l'expression de la/sa spiritualité, celle-ci garde néanmoins les mêmes caractéristiques dont celles de l'authenticité et de l'inclusion faisant appel à l'ouverture et au dialogue.

2.3.10.3 Une spiritualité ouverte au dialogue

De nos jours, face à une société pluraliste[94], la spiritualité s'inscrit dans une démarche de construction de sens qui embrasse l'ensemble des êtres humains et qui se veut inclusive en appelant au dialogue (Bergeron, 2002 ; Galvani, 2013a ; Hétu, 2001). Si un tel dialogue permet une ouverture à l'imprévu et à la nouveauté que l'inconnu représente, une telle ouverture du spirituel implique de se libérer des peurs et des stéréotypes qui empêchent de rencontrer l'autre avec sympathie (Bergeron, 2002).

---

[94] Bergeron (2002, p. 258) distingue le pluralisme de la simple multiplicité où selon cet auteur celui-ci apparaît quand « la pluralité coexiste dans une certaine tolérance, sinon dans l'harmonie ou la sympathie. Le pluralisme suppose l'inter-influence. C'est l'élément de coexistence pacifique et de tolérance [à distinguer de] la simple multitude des croyances, des pratiques ou des philosophies ». Le pluralisme suppose alors « un certain consensus entre les diverses entités et la reconnaissance du droit de chacun à exister socialement ».

Comme le souligne Bergeron (2002, p. 259), on pourrait identifier deux sortes de dialogue :

> S'inscrivant dans une culture séculière et pluraliste, la spiritualité d'avenir ne peut être que dialogue [et donc ouverture à la différence]. Dialogue avec les religions et les spiritualités, certes, mais aussi avec la culture en général et plus spécialement avec la science, la psychologie et la philosophie.

Dans le premier cas, Galvani (2013a, p. 75) parle du phénomène de coprésence des modes de subjectivisation des différentes cultures dans des réalités multiculturelles, interculturelles et transculturelles qui appellent au dialogue pour une « autoformation mondialoguante » (selon l'expression de Pineau, 2006). Comme l'expose Bergeron (2002, p. 260-261), il suffirait de penser aux spiritualités d'Orient qui se distinguent de celle initiale d'Occident, où une telle ouverture permettrait d'« éveiller notre Orient intérieur » afin d'incorporer les valeurs de la sagesse orientale.

> Alors que l'Occident représente le pôle masculin, la raison discursive, l'action efficace et la transcendance, l'Orient est du côté du féminin, de l'intuition, du symbole, du corps et de l'immanence. L'Est et l'Ouest sont donc des concepts relatifs. L'anthropologie révèle que chaque être humain est appelé à découvrir en soi les éléments de l'Orient et de l'Occident. […] Le temps est venu d'éveiller l'Orient en nous, c'est-à-dire tous les aspects de notre personnalité atrophiés par la civilisation occidentale. (Bergeron, 2002, p. 260-261)

Le premier pas vers une spiritualité authentique serait alors de prendre déjà conscience de cette diversité de perceptions pour s'émanciper, « se désengluer de l'anthropomorphisme judéo-chrétien et du cadre intellectuel grec » (Bergeron, 2002, p. 3261) et s'ouvrir à d'autres possibles.

Notons que pour Habermas (2010) et ses collaborateurs (Habermas et Ratzinger, 2006 ; Habermas et al., 2011), on assiste à l'émergence de sociétés post-séculières où s'instaure un dialogue avec le religieux selon les principes d'une démocratie libérale (Watson, 2012). À l'instar de Watson (2012, p. 188), qui reprend les arguments de Boeve (2007) et de ses collaboratrices (Watson et al., 2014), il n'est pas question du

retour du religieux, mais d'une prise en considération de la dimension spirituelle de notre humanité qui peut différer dans son approche selon le bassin culturel considéré et ne se définit pas/plus uniquement au travers des religions.

Plusieurs discours pourront s'insérer dans celui d'une spiritualité séculière. Comme le remarque Bergeron (2002), sans doute pense-t-on au discours gnostique et ésotérique qui conduira dans les années 1980 au Nouvel Âge associé à un discours psychologique transpersonnel de théosophes [95] illuminés particuliers qui « pose une relation d'universelle sympathie entre tous les vivants » (Bergeron, 2002, p. 221) ou encore dans le domaine de l'espace public dans les mouvements communautaires, dans les organismes humanitaires, dans les groupes de défense des droits humains et dans les mouvements de lutte pour la justice, pour des actions caritatives et sociopolitiques. Cependant, les trois lieux d'inscription d'une spiritualité séculière de notre temps les plus importants sont ceux rattachés au discours psychologique, au discours scientifique et au discours philosophique (Bergeron, 2002 ; Galvani, 2013a ; Hay et Nye, 2006 ; Hétu, 2001 ; Sisk, 2016). Il s'agira de l'instauration d'un dialogue entre différents niveaux de réalité et de connaissance comme le soulevait déjà Kierkergaard (1846/1941) : la connaissance objective de la science et de la raison, et la connaissance subjective propre à notre humanité à travers notre spiritualité, apportant une vision du monde différente où il n'est plus question d'opposition, mais de complémentarité. Nous proposons ainsi de les détailler chacun à leur tour.

Le discours psychologique

Tout d'abord, le discours psychologique avec, comme on l'a évoqué, la psychologie humaniste transpersonnelle, offre au modèle spirituel une matrice « cherchant

[95] Un théosophe est un adepte de la théosophie qui est une doctrine métaphysique et morale ayant des liens avec le bouddhisme et lamaïsme, en lien avec la description des mystères de la vie cachée d'une puissance créatrice dans sa relation avec celle de l'homme et de la création toute entière (CNRTL, 2005-).

l'accomplissement de soi [par le développement intégral de son potentiel humain] dans l'expansion de la conscience, dans les expériences sommets et dans la découverte de pouvoirs paranormaux » (Bergeron, 2002, p. 222). Un des grands noms de cette école de pensée associée à une spiritualité transpersonnelle est Jung (1963) pour lequel, la dimension spirituelle de la formation humaine se caractérise comme voie de l'« individuation », soit la réalisation de soi (Galvani, 2013a, p. 70).

On y trouve également Maslow (1968, 1971) et le concept de *peak experience* (expérience sommet) ainsi que Rogers (1968). Dans son ouvrage *Psychologie et spiritualité : À la recherche d'une interface*, Richard (1992, p. 13) développe l'interface qui existe entre la spiritualité et la psychologie où toutes deux font référence à un champ de savoir et un champ de pratique spécifiques comparables. Hétu (2001, p. 22-23) verra également des similitudes entre les finalités d'une démarche spirituelle et celles d'une démarche psychologique thérapeutique, à savoir le bien-être par la santé mentale.

Le discours scientifique

Le discours scientifique rejoint le champ spirituel comme exposé plus haut avec notamment les recherches en neuroscience (Hay et Nye, 2006 ; Sisk, 2016) pour tenter de trouver dans la structure neuropsychologique les assises de la spiritualité. Comme le souligne Galvani (2013a, p. 64), Bachelard (2000) définit la formation de l'esprit scientifique comme un processus de spiritualisation :

> En fait, on connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites, en surmontant ce qui, dans l'esprit même, fait obstacle à la spiritualisation. [...] Accéder à la science, c'est spirituellement rajeunir, c'est accepter une mutation brusque qui doit contredire un passé. [...]
> L'éducateur et l'éduqué relèvent d'une psychanalyse spéciale. En tout cas, l'examen des formes inférieures du psychisme ne doit pas être négligé si l'on veut caractériser tous les éléments de l'énergie spirituelle et préparer une régulation cognito-affective indispensable au progrès de l'esprit scientifique. (Bachelard, 2000, p. 13-19)

Plusieurs scientifiques tels que l'astrophysicien Hubert Reeves (2017), les généticiens David Suzuki (2001) et Albert Jacquard (2005) ou encore le biologiste Jean-Marie Pelt (2008), réintroduisent la question spirituelle concernant la place de l'être humain dans l'Univers (Bergeron, 2002, p. 223). Et comme nous l'avons vu dans le domaine des sciences de la santé, on note par exemple l'existence de soins spirituels dans les milieux hospitaliers (Jobin, 2013) ainsi que l'importance centrale accordée à la spiritualité en ergothérapie (Townsend et al., 2002).

Le discours philosophique

Enfin, comme le soulignent Bergeron (2002, p. 223), Galvani (2013a, p. 66) et Hay et Nye (2006, p. 25), la spiritualité séculière actuelle trouve aussi son lien d'inscription dans la philosophie avec laquelle elle a toujours eu de grandes affinités, dans une perspective de construction de sens. D'ailleurs, fort est de constater que les définitions usuelles de la spiritualité abordent celle-ci sous un angle philosophique. On peut citer les écrits de philosophes sur la question spirituelle tels que Comte-Sponville (2006), Foucault (2001), Hadot (2001 ; 2002) ou encore au Québec, Leroux (2004). À partir de Foucault (2001) et de Hadot (2001 ; 2002), Galvani (2013a, 2018) définit la philosophie comme pratique réflexive d'autoformation existentielle où la dimension spirituelle est définie comme « un travail de prise de conscience que le sujet opère sur lui-même pour s'émanciper de ses conditionnements sociaux ethnocentriques et de ses identifications egocentriques » (Galvani, 2013a, p. 71). Notons qu'à partir de la philosophie antique, Hadot (2001 ; 2002) définit la philosophie comme formation existentielle et quête spirituelle, associée à des exercices spirituels :

> Dans l'Antiquité, la philosophie est un exercice de chaque instant ; elle invite à se concentrer sur chaque instant de la vie, à prendre conscience de la valeur infinie de chaque moment présent si on le replace dans la perspective du cosmos. [...] Telle est la leçon de la philosophie antique : une invitation pour chaque homme à se transformer lui- même. La philosophie est conversion, transformation de la manière d'être et de la manière de vivre, quête de la sagesse. (Hadot, 2001, p. 301-304)

> L'acte philosophique ne se situe pas seulement dans l'ordre de la connaissance, mais dans l'ordre du « soi » et de l'être : c'est un progrès qui nous fait plus être, qui nous rend meilleurs. C'est une conversion qui bouleverse toute la vie, qui change l'être de celui qui l'accomplit. Elle le fait passer d'un état de vie inauthentique, obscurci par l'inconscience, rongé par le souci, à un état de vie authentique, dans lequel l'homme atteint la conscience de soi, la vision exacte du monde, la paix et la liberté intérieure. (Hadot, 2002, p. 23)

Ces trois discours, psychologique, scientifique et philosophiques, illustrent une ouverture du dialogue humain concernant le concept de spiritualité en tant qu'invariant anthropologique de notre humanité.

À partir des écrits de Rousseau dans *l'Émile ou De l'éducation* (1762) ou encore ceux de James (1902/2008), Jobin (2013, p. 55) souligne le caractère inné de cette faculté humaine qu'est la spiritualité, mais qui, selon les circonstances, est soit inhibée ou développée ou encore détournée, teintée de la culture du moment et du lieu, ce qui appelle à une grande vigilance. Ainsi, en explorant le concept de spiritualité chez les enfants, les chercheurs Hay et Nye (2006) ou Piechowski (2001) espèrent obtenir une conception de la spiritualité qui soit la moins teintée culturellement.

Considérant les enjeux d'assimilation et de déformation du concept de spiritualité au sein d'une culture donnée, on pourrait alors s'interroger sur la façon dont cette dimension ontologique de notre humanité est vécue et définie par d'autres cultures et plus particulièrement par les cultures premières des peuples racines. Les travaux menés dans le champ de l'anthropologie permettront d'approfondir une telle dimension et de la nommer en d'autres termes qui seront autant d'apports féconds pour la suite de notre recherche qui s'intéresse à la dimension environnementale du concept de spiritualité.

2.3.11 L'apport anthropologique pour une conception enracinée de la spiritualité

En anthropologie ontologique (Clammer et al., 2004), quand il s'agit d'étudier le rapport au monde qu'ont les êtres humains, associé à leur construction identitaire profonde et en lien avec les principes fondateurs du concept de spiritualité vus plus

haut, il est question du développement de ce que Searles (2014) nomme le concept de soi, « the personhood » chez Bird-David (1999), ou encore « the selves » au pluriel chez Kohn (2013). Næss (2008, p. 254) utilise le concept de « Soi » où le S majuscule signifie la réalisation de soi « au-delà des *soi* étroits », mais en connexion avec tout le monde vivant et non vivant qu'est la nature. L'être humain nourrit ainsi sa spiritualité dans le rapport profond à l'environnement naturel dans lequel il vit, où la Nature associée à un territoire donné est considérée comme étant dotée d'une valeur intrinsèque, source spirituelle immanente (Clammer et al., 2004 ; Næss, 2008). Il n'est pas question de visions simplistes, mais au contraire d'un savoir holistique complexe rarement compris ou exploré (Levi-Strauss, 1962). Dans le rapport à l'autre, humain ou non humain, vivant ou non, on touche à différents niveaux de réalités comme le défend Nicoslescu (1996, 2014b), où on dépasse le cloisonnement de la classification anthropomorphique occidentale de Descola (2005) pour atteindre un niveau plus complexe de rapport au monde. Pour certains Occidentaux issus du système rationnel positiviste dominant, un tel niveau de complexité peut sembler incongru, voire dépasser leur capacité de compréhension (Clammer et al., 2004 ; Escobar (2007) ; Viveiros de Castro, 2014a, 2014b). Les travaux de Viveiros de Castro (2014a), transcrits dans son ouvrage *Cannibal methaphysics. For a post-structural anthropology*, sont un exemple d'exploration de rapport au monde plus complexe, où les sciences anthropologiques touchent au domaine de la philosophie, donnant lieu à de l'anthropologie philosophique (Descola et Ingold, 2014). Viveiros de Castro (2014a, 2014b) expose une épistémologie indigène qui fait l'effet d'une bombe dans le champ de la philosophie anthropologique (Latour, 2009) pointant du doigt la posture disjonctive dualiste entre Nature et Culture[96] qui oriente tout découpage ontologique et met ainsi en défaut

[96] Un des premiers anthropologues à souligner la complexité et à la fois l'organisation très structurée et holistique du savoir indigène ou autrement dit autochtone fut Lévi-Strauss (1962) qui fût également un des premiers à analyser la différentiation entre culture et nature dans sa tétralogie : *Le cru et le cuit* (1964), *Du miel aux cendres* (1966), *Les structures élémentaires de la parenté* (1967) et *Mythologiques : l'homme nu* (1971).

notamment la classification à quatre niveaux de Descola (2005) exposant quatre modes de relations (animiste, totémique, naturaliste et analogique) :

> [L]a distinction classique entre Nature et Culture ne peut être utilisée pour décrire les dimensions ou les domaines internes aux cosmologies non-occidentales sans passer préalablement par une critique ethnologique rigoureuse. Une telle critique, dans le cas présent, exige la dissociation et la redistribution des prédicats inclus dans les deux séries paradigmatiques qui s'opposent traditionnellement sous les étiquettes de Nature et de Culture : l'universel et le particulier, l'objectif et le subjectif, le physique et le moral, le fait et la valeur, le donné et le construit, la nécessité et la spontanéité, l'immanence et la transcendance, le corps et l'esprit, l'animalité et l'humanité, et bien d'autres encore. (Viveiros de Castro, 2014b, p. 163)

Viveiros de Castro (2014b, p. 163) utilise le terme de **multinaturalisme** pour mettre en évidence l'un des traits saillants de la pensée autochtone en opposition[97] aux conceptions multiculturalistes modernes :

> Alors que celles-ci s'appuient sur l'implication mutuelle entre l'unicité de la nature et la multiplicité des cultures – la première garantie par l'universalité objective des corps et de la substance, la seconde générée par la particularité subjective des esprits et du signifié[98] –, la conception amérindienne supposerait, au contraire, une unité de l'esprit et une diversité des corps. La culture ou le sujet seraient ici la forme de l'universel ; la nature ou l'objet, la forme du particulier.

Dans cet esprit, les animaux se conçoivent comme des personnes[99]. Il sera également question d'une « essence anthropomorphe de type spirituel, commune aux être animés, et une apparence corporelle variable, caractéristique de chaque espèce, laquelle ne serait pas un attribut fixe, mais bien un habit interchangeable et jetable » (Viveiros de

---

[97] L'auteur parle même d'incompatibilité (Viveiros de Castro, 2014b, p. 175)

[98] « Telle est la logique d'un discours, communément connu comme "occidental", dont le fondement ontologique réside en la séparation des domaines subjectif et objectif, le premier est conçu comme le monde intérieur de l'esprit et du signifié, le second, comme le monde extérieur de la matière et de la substance » (Ingold, 1991, 356, cité dans Viveiros de Castro, 2014, p. 163).

[99] « Ainsi les animaux [et végétaux] se voient-ils reconnaître, à des degrés variables selon les espèces, des attributs que l'Occident réserve habituellement à l'humanité : la conscience réflexive, la vie affective, le sens moral » et « avec lesquels se nouent des relations d'alliance ou de filiation » (Héran, 2007, p. 795).

Castro, 2014b, p. 166). Ainsi, il est question d'une unité de l'esprit et une diversité des corps où « la condition originale commune aux humains et aux animaux n'est pas l'animalité, mais l'humanité » (p. 167). Pour Viveiros de Castro, les mythes relevés par Lévi-Strauss (1958) puis Brightman (1993, dans Viveiros de Castro, 2014b, p. 168) sont déterminants pour en comprendre le sens, où ceux-ci racontent comment les animaux ont perdu les attributs hérités par les humains. Ainsi, « le référentiel commun à tous les êtres de la nature n'est pas l'homme en tant qu'espèce, mais l'humain en tant que condition » (Descola, 1986, p. 120, dans Viveiros de Castro, 2014b, p. 168). Par ailleurs, ce que l'auteur appelle corps n'est pas synonyme de physiologie distinctive ou d'anatomie caractéristique,

> c'est un ensemble de manières ou de modes d'être qui constituent un habitus. Entre la subjectivité formelle des âmes et la matérialité substantielle des organismes, il existe cette ossature qu'est le corps comme faisceau d'affections et de capacités, et ce qui est à l'origine des perspectives. […] Les corps sont le mode par lequel l'altérité est appréhendée comme telle [où] la Nature est la forme de l'Autre en tant que corps. (Viveiros de Castro, 2014b, p. 171)

De ces développements, il résulte que « l'ethnocentrisme européen consiste à nier que les autres corps ont la même âme ; l'Amérindien, à douter que les autres âmes ont le même corps » (p. 172).

En lien avec le concept d'humanité explicité plus haut, Viveiros de Castro souligne l'ambiguïté relevée par Ingold (1994, 1996) quant au statut de l'humain dans la tradition occidentale :

> Le statut de l'humain dans la tradition occidentale est, comme le souligne Ingold (1994, 1996), essentiellement ambigu ; d'un côté l'humanité (humankind) est une espèce animale parmi d'autres, et l'animalité un domaine qui inclut les humains ; d'un autre côté, l'Humanité (humanity) est une condition morale qui exclut les animaux. Ces deux statuts cohabitent dans le concept problématique et disjonctif de « nature humaine ». (Viveiros de Castro, 2014b, p. 172)

Une telle ambiguïté témoigne d'une limite d'une telle posture qui appelle à d'autres conceptions dont le perspectivisme des indigènes tel que décrit par Viveiros de Castro

où l'esprit n'est pas une substance immatérielle, mais une forme réflexive qui intègre, et le corps n'est pas une substance matérielle, mais une affection active, qui différencie (Viveiros de Castro, 2014b, p. 173).

De telles avancées anthopophilosophiques issues des peuples racines dans le cadre de notre recherche amènent plusieurs constats :

1. La caractérisation du corps est proche de celle proposée par Descola (2005) avec le concept de physicalité et rejoint la pensée de Spinoza (1675) ;
2. Les animaux et végétaux sont dotés comme les humains de conscience réflexive, de vie affective et de sens moral, où on rejoint la pensée de Næss (2008) sur le fait que la nature est dotée d'une valeur intrinsèque ;
3. On rejoint l'idée maîtresse du sens ultime de la spiritualité, soit l'unité ultime avancée par de Souza (2003, 2006) et Hyde (2008) qui sera également avancée en écosophie avec Næss (2008, 2017), où tout être de la nature recèle « une « essence » humano-spirituelle commune » (Viveiros de Castro, 2014b, p. 168) ;
4. Enfin, soulignons l'apport fondamental des mythes sur l'origine de notre histoire soulignant l'unité ultime avant toute scission :

> L'objet de la mythologie est situé exactement au sommet où la séparation entre Nature et Culture s'enracine. Dans cette origine virtuelle de toutes les perspectives, le mouvement absolu et la multiplicité infinie sont indiscernables de l'immobilité congelée et de l'unité imprononçable. (Viveiros de Castro, 2014b, p. 176)

En conclusion, l'apport de l'anthropophilosophie ou anthropologie ontologique dans cette thèse est la mise en garde contre des conceptions épistémologiques initiales eurocentrées restrictives (Escobar, 2007) dont il importe de prendre conscience pour les dépasser et permettre de nouveaux horizons épistémologiques. Une telle ouverture à la différence est d'ailleurs une des caractéristiques d'une spiritualité authentique (Bergeron, 2002, p. 254 ; Hétu, 2001, p. 16).

On retrouve les éléments d'une éducation par la nature propre au courant ethnographique (Sauvé, 2006), mobilisant une approche holistique où la nature est considérée comme un lieu identitaire. Rappelons que lorsqu'il est question d'éducation holistique qui intègre nécessairement la spiritualité, le rapport à la nature est essentiel, reconnaissant la reliance profonde et d'interdépendance vitale entre l'être humain et sa communauté de vie (Miller, 2019 ; Weemaes-Lidman, 2014).

À la lumière de ces données, le rapport au monde vivant et non vivant qu'est la Nature est une composante essentielle d'une démarche spirituelle authentique. Il sera alors question de s'intéresser davantage à cette forme de développement spirituel qui correspond à la dimension écologique de la spiritualité et qu'on pourrait nommer écospiritualité ou encore auto-écoformation existentielle. Cette dimension écologique de la spiritualité sera développée dans le volet théorique du modèle éducationnel que nous présentons dans le chapitre IV de la thèse. Elle fait également partie du champ de l'éducation relative à l'environnement qui fait l'objet de la section suivante de ce cadre théorique avant de proposer un réseau notionnel mettant en relation tous les concepts clés de cette recherche avec celui de la spiritualité.

2.4 L'éducation relative à l'environnement (ERE)

Depuis les années 1970[100], on observe un foisonnement de définitions du concept d'éducation relative à l'environnement (ERE) . Celles-ci sont rattachées aux diverses conceptions de l'environnement et de l'éducation (Berryman, 2002 ; Sauvé, 1997). Nous nous attarderons dans un premier temps au concept d'environnement, puis à celui de nature pour ensuite nous concentrer sur le concept d'éducation relative à l'environnement.

2.4.1 Le concept d'environnement

Selon Charland (2008), comme pour Goffin (1999) et Sauvé (1992), le concept d'environnement est particulièrement difficile à cerner, donnant lieu à des confusions, des amalgames et des ambiguïtés. La définition proposée par le Centre de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL, 2005-) associé au CNRS, en est une belle illustration : le terme environnement y est défini comme étant l'« ensemble des choses qui se trouvent aux environs, autour de quelque chose ». Par extension, le CNRTL ajoute qu'il s'agit de l'« ensemble des éléments et des phénomènes physiques qui environnent un organisme vivant, se trouvent autour de lui », faisant référence à la notion de milieu et à la dimension contextuelle associée à un lieu. Pour sa part, Sauvé (1997, p. 43) propose la définition suivante :

> Un environnement est une réalité essentiellement contextuelle qui peut être définie en fonction des paramètres suivants :
>
> - la spécificité de l'être environné (l'environnement de quoi? de qui ?) ;
> - la perspective et l'objectif global (ou but) en fonction desquels cet environnement particulier est considéré ;
>
> Ces deux paramètres déterminent à leur tour les trois suivants :
>
> - les composantes du milieu qui sont concernées ;

[100] La Charte de Belgrade adoptée en 1975 dans le cadre de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture et du Programme des Nations Unies pour l'environnement (UNESCO-PNUE), définit les principes et les lignes directrices de l'ERE à l'échelle internationale.

- le (ou les) type(s) d'interrelations à considérer (s'il est pertinent de ne porter attention qu'à certains types) ;
- les limites spatiales et temporelles du milieu.

Il n'existe donc pas un environnement, mais des environnements. Ceux-ci peuvent être matériels (une forêt par exemple, pour les êtres qui y vivent) ou non matériels (dont l'environnement psychologique). Pour un environné donné, il y a « autant de types d'environnement que de perspectives dans lesquelles il est possible de percevoir la réalité environnementale » (Sauvé, 1997, p. 43).

Il existe une diversité de représentations de l'environnement qui témoigne de la complexité d'un tel concept, qui engendrera à son tour une diversité d'approches et de modes de relation à ce dernier (Charland, 2008, d'après Sauvé, 1997).
Ce large éventail des conceptions de l'environnement oscille entre deux pôles selon que l'on adopte une posture anthropocentrique où l'environnement centré sur l'être humain est perçu le plus souvent dans une perspective utilitariste, ou une posture écocentrique où l'environnement concerne tous les vivants de la biosphère et est conçu comme un réseau de relations symbiotiques (Sauvé, 2002).

Fortin-Debart (2003, p. 70-79) propose quatre modes de représentation de l'environnement dont découleront des définitions de l'environnement distinctes :

1- La **représentation anthropocentrique,** où c'est l'espèce humaine qui prime, considère l'environnement en référence aux humains. Les entités naturelles ne sont alors considérées que par rapport à leur valeur instrumentale selon une perspective utilitariste ;
2- La **représentation sociocentrique** de l'environnement est centrée sur tous les phénomènes sociaux liés à l'environnement, dont les composantes socio-culturelles, engageant une approche sociale de l'environnement ;

3- La **représentation biocentrique** est axée sur les systèmes naturels. L'environnement correspond à la nature et à ses éléments vivants (faune, flore). Le biocentrisme est associé à un objectif de conservation, considérant que toute vie a une valeur en elle-même, attribuant une valeur intrinsèque aux individus des communautés biotiques (Bergandi, 2000 ; Léopold, 2000) ;

4- La **représentation écocentrique** considère l'environnement comme un éco-socio-système (Goffin, 1999). C'est la notion de système qui est mise en avant. Les systèmes naturels (vivants et non vivants) et sociaux interagissent de façon réciproque et dépendante, constituant le milieu qui nous entoure. L'environnement est alors une coproduction de la nature et de l'être humain. Dans cette perspective, « l'écocentrisme prend en compte l'insertion de l'homme dans la communauté naturelle » (Larrère, 2000). Elle correspond à la représentation des peuples racines, les autochtones.

Nous pouvons remarquer que cette typologie de représentations de l'environnement peut être mise en lien avec la typologie des paradigmes socioculturels de Bertrand et Valois (1999) où la représentation anthropocentrique utilitariste matérialiste correspond au paradigme industriel alors que, à l'opposé, la représentation écocentrique qui privilégie la relation entre la personne, la société et son environnement biophysique, soit la nature, correspond au paradigme symbiosynergique.

Notons toutefois que la perception de l'environnement naturel - de la nature - est généralement anthopocentrée et utilitariste, comme le montre la définition extraite du Centre de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL, 2005-) associé au CNRS. La nature y est définie comme un « ensemble de la réalité matérielle considérée comme indépendante de l'activité et de l'histoire humaines », un « environnement terrestre, en tant qu'il sert de cadre de vie à l'espèce humaine, qu'il lui fournit des ressources ». La nature est ainsi associée à une réalité matérielle à des fins anthropocentriques et dont l'humain se distancie nettement. Si dans cette définition, on souligne le fait que la

nature est une réalité indépendante de l'activité et de l'histoire humaine, c'est sans doute en référence à une époque qui a précédé celle de l'anthropocène (Bourg, 2018 ; Maris, 2018) où la nature est désormais transformée par l'activité humaine.

Conformément aux présupposés paradigmatiques adoptés dans le cadre de cette recherche, c'est la vision écocentrique de l'environnement qui sera retenue où « l'Homme est l'une des formes de vie interreliées et non pas le centre de l'écosystème planétaire. Il est à la fois environné et environnant des autres éléments du milieu » (Sauvé, 1997, p. 44). La représentation éco-socio-systémique de l'environnement - selon l'expression de Goffin (1999) reprise par Fortin-Debart (2003) et Sauvé (2002) - est associée à une conscience d'interdépendance planétaire selon un réseau de relations symbiotiques au sein de la maison de vie commune, la Terre, matrice de vie partagée au sein de la biosphère (Sauvé, 2002). Dans cette perspective, l'être humain fait partie intégrante de la nature où l'interaction avec le vivant non humain le forme et le transforme au même titre que celui-ci le déforme et transforme, façonnant son rapport au monde (Chawla, 1999 ; Cottereau, 1999, 2017 ; Ingold, 2000 ; Pineau, 1999). À l'opposé d'une distanciation, il est question de la prise de conscience d'une identité écologique (Thomashow,1995), reconnaissant l'importance fondamentale du lien d'apparentement à la nature.

D'après Bergandi (2000, p 66), le concept d'écocentrisme met en évidence la continuité ontologique de la communauté biotique et de l'environnement physique; il est associé à l'idée de « holisme ontologique » correspondant à l'unité fondamentale de la Nature résultat de l'interconnexion symbiotique entre toute entité biotique et abiotique, humain et non-humain, monde sensible et non-sensible, à l'encontre de toute perspective réductionniste.

Sauvé (1997, p. 44) ajoute le fait que « cette vision [écocentrique de l'environnement] se distingue de celle adoptée dans certains textes de l'UNESCO, où l'environnement est celui de l'Homme, qui utilise les ressources de l'environnement en vue de satisfaire

ses besoins (1978, p. 28) » : il s'agit là d'une vision anthropocentrée qui sépare l'humain de la Nature.

Par ailleurs, il est intéressant de rappeler que le terme environnement n'a pas d'équivalent dans le langage des autochtones comme chez les Anichinabés de Kitcisakik (Saint-Arnaud et *Papatie*, 2012, p. 118). Lorsqu'il est question d'évoquer l'environnement biophysique, milieu de vie, les autochtones parlent de la Terre-Mère comme partenaire de vie ou de territoire. Alors que dans la vision occidentale, l'être humain entretient avec le territoire un lien de propriété, ce n'est pas le cas pour les peuples autochtones qui « ont davantage le sentiment d'être la propriété du territoire, d'y être fermement liés […] par des obligations et des responsabilités » (Watkins, 2002, p. 41, traduction libre), soulignant cette vision éco-socio-systémique.

Sauvé [101] (2002) a élaboré une typologie non exhaustive de sept conceptions complémentaires de l'environnement correspondant chacune à une façon d'appréhender l'environnement et dont découlent des approches et modes de relation spécifiques :

1- L'environnement - nature, à apprécier, à respecter, à préserver ;
2- L'environnement - ressource à gérer, à partager ;
3- L'environnement - problème, à prévenir, à résoudre ;
4- L'environnement - système à comprendre, pour mieux décider ;
5- L'environnement - milieu de vie, à connaître, à aménager ;
6- L'environnement - biosphère où vivre ensemble et à long terme ;
7- L'environnement - projet communautaire où s'engager.

Bien que la conception de l'environnement dans le cadre de cette recherche recouvre l'ensemble de ces représentations complémentaires, nous privilégierons une

[101] Sauvé est la seule auteure à ce jour ayant mené une recherche permettant une typologie des différentes conceptions et perspectives de l'ERE avec une synthèse des courants dans ce champ à la suite d'une importante recension d'écrits.

conception de l'environnement comme nature, à la fois milieu de vie, système, biosphère et lieu d'action communautaire, dont les caractéristiques sont énoncées comme suit (Sauvé, 2002, p. 1-3) :

> **L'environnement - nature** (à apprécier, à respecter, à préserver). À l'origine des problèmes socio-environnementaux actuels, il y a cette rupture fondamentale entre l'humain et la nature, qu'il importe de colmater. Il faut reconstruire notre lien d'appartenance à la nature, ce flux de vie auquel nous participons. L'éducation relative à l'environnement invite également à explorer les liens étroits entre identité, culture et nature, à prendre conscience qu'à travers la nature, c'est une partie de notre propre identité humaine que l'on retrouve, de notre identité de vivant parmi les vivants. Il importe aussi de reconnaître les liens entre la diversité biologique et la diversité culturelle, et d'apprécier cette diversité « bioculturelle ».
>
> […]
>
> L'**environnement - système** (à comprendre, pour mieux décider) peut être appréhendé par l'exercice de la pensée systémique : par l'analyse des composantes et des relations de cet « éco-socio-système » qu'est l'environnement (selon l'expression de Louis Goffin, 1999), on peut accéder à une compréhension d'ensemble des réalités environnementales et disposer ainsi des intrants nécessaires à une prise de décision judicieuse. C'est ici qu'intervient fondamentalement l'éducation écologique: apprendre à connaître sa « maison de vie » dans toute sa diversité, sa richesse, sa complexité ; apprendre à définir sa « niche » humaine dans l'écosystème global et apprendre enfin à la combler adéquatement. Dans une perspective systémique, l'ERE invite aussi à reconnaître les liens entre l'ici et ailleurs, entre le passé, le présent et l'avenir, entre le local et le global, entre les sphères politique, économique et environnementale, entre les modes de vie, la santé et l'environnement, etc.
>
> **L'environnement - milieu de vie** (à connaître, à aménager) est celui de la vie quotidienne, à l'école, à la maison, au travail, dans les transports, etc. Une première étape d'éducation relative à l'environnement consiste à explorer et redécouvrir son propre milieu de vie, explorer « ici et maintenant » des réalités quotidiennes avec un regard neuf, appréciatif et critique à la fois. Il s'agit aussi de se redéfinir soi-même et de définir son groupe social au regard des relations que nous entretenons avec le milieu de vie. Des projets d'aménagement peuvent émerger, de façon à favoriser la convivialité, le confort, la sécurité, la santé, ou encore l'aspect esthétique des lieux. À travers l'exploration du milieu et la mise en œuvre de projets, l'ERE vise ici à développer un sentiment d'appartenance, à favoriser l'enracinement. Le milieu de vie est le premier creuset du

développement d'une responsabilité environnementale, ou l'on apprend à devenir des gardiens, utilisateurs et constructeurs responsables d'Oïkos, notre maison de vie partagée.

L'environnement - biosphère (où vivre ensemble et à long terme) nous amène à prendre en compte l'interdépendance des réalités socio- environnementales à l'échelle de cette planète, que James Lovelock invite à considérer comme un macroorganisme (Gaïa), en rééquilibre constant. C'est le lieu de la conscience planétaire, voire cosmique : la Terre comme une matrice de vie, ce jardin partagé qui nourrit l'univers symbolique de nombreux peuples autochtones. C'est le lieu de la solidarité internationale qui s'ancre dans une réflexion en profondeur sur les modes de développement des sociétés d'ici et d'ailleurs. On y trouve un contexte privilégié pour mettre à profit l'interface entre l'ERE et l'éducation au développement.

L'**environnement - projet communautaire** (où s'engager) est un lieu de coopération et de partenariat pour réaliser les changements souhaités au sein d'une collectivité. Il importe d'apprendre à vivre et à travailler ensemble, en « communautés d'apprentissage et de pratique ». L'environnement est un objet partagé, essentiellement complexe : seule une approche collaborative favorise une meilleure compréhension et une intervention plus efficace. Il faut apprendre à discuter, écouter, argumenter, convaincre... en somme, à communiquer efficacement à travers un dialogue de savoirs de divers types : savoirs scientifiques, savoirs d'expérience, savoirs traditionnels, etc. L'ERE introduit ici l'idée de praxis : l'action est associée à un constant processus de réflexion critique. L'éducation à la démocratie, pivot de l'éducation à la citoyenneté, devient essentielle. Les aspects politiques des réalités socio-environnementales sont mis en évidence.

À l'instar de Kober (2013)[102], nous observons que la compréhension que l'être humain a de son lien au monde oriente son comportement et la direction profonde qu'il donne à sa vie.

À la lumière de ces différentes représentations de l'environnement, et conformément au choix paradigmatique éducationnel dans lequel se situe le modèle éducationnel visé, nous considérons que, dans le cadre de cette recherche, l'environnement que nous appellerons milieu de vie naturel ou encore Nature correspond à « l'ensemble des

[102] Conclusion tirée à la suite d'une étude comparative des écrits de Næss et de ceux de Spinoza.

éléments biophysiques qui interagissent avec les êtres vivants de ce milieu » (Sauvé, 1997, p. 45) selon une perspective écocentrique. Étant donné l'importance du concept de Nature, nous en effectuons une analyse conceptuelle afin d'en proposer une définition en cohérence avec cette recherche. Après quoi, à partir d'une telle conception de l'environnement, il s'agira de définir le concept d'éducation relative à l'environnement qui naturellement dans notre cas, correspondra plus spécifiquement à une éducation à la nature.

2.4.2 La Nature ou le concept de nature en rapport avec le lieu de vie naturel

Comme dans le cas de l'environnement, la polysémie du concept de nature est rattachée aux multiples conceptions humaines à travers l'histoire, selon qu'il s'agisse d'une conception anthropocentrique utilitariste ou à l'opposé, une conception écocentrique. Nous explorerons certaines définitions pour en proposer une qui sera retenue pour cette recherche.

Selon le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, la nature est définie en premier lieu de façon élargie par l'« ensemble de la réalité matérielle considérée comme indépendante de l'activité et de l'histoire humaines » (CNRTL, 2005-). Deux autres niveaux de définition sont exposés ensuite :

1- la nature est définie par ses caractéristiques biophysiques comme étant « un milieu terrestre particulier, défini par le relief, le sol, le climat, l'eau et la végétation », un « environnement terrestre, en tant qu'il sert de cadre de vie à l'espèce humaine, qu'il lui fournit des ressources » (CNRTL, 2005-) ;

2- de façon plus large, la nature est définie comme l'« ensemble de l'univers, en tant qu'il est le lieu, la source et le résultat de phénomènes matériels » (CNRTL, 2018).

De telles définitions sont représentatives de la conception du monde occidental et, comme le souligne Dansereau (1973, p. 9), montrent chez l'être humain sa « perception

sélective du monde qui l'entoure […] à l'image de sa vision intérieure ». Elles témoignent de la vision matérialiste et prioritairement utilitariste de la nature dont la finalité anthropocentrique illustre la rupture de la relation entre l'humain et la nature autour de la dualité entre nature et culture (Choné et al., 2016 ; Descola, 2005, 2011).

Au-delà de toute définition du côté des sciences de la nature, Maris (2018, p. 19) propose une approche philosophique d'un tel concept dans l'histoire occidentale avec en tête la question suivante : « avec quel concept de « nature » allons-nous penser, articuler, orienter notre rapport au monde ? ». Selon cette auteure (2018, p. 20), au moins trois acceptions les plus communes du mot nature peuvent être distinguées tout en étant liées les unes aux autres : la nature-totalité, la nature-normalité et la nature-altérité, que nous explicitons consécutivement.

- La nature-totalité est une acception qui n'est plus usitée de nos jours et qui correspond au monde dans son ensemble, tout ce qui a été, est et sera ;
- La nature-normalité est l'acception où la nature renvoie à ce qui est normal, soit dans l'ordre des choses : « Ce qui est naturel est alors ce qui est tel que cela devrait être » (Maris, 2018, p. 20). Et dans ce cas, la normalité renvoie à un sens statistique (ce qui est commun) et à un sens fonctionnel (ce qui fonctionne normalement sans être perturbé) ;
- la nature-altérité correspond à la nature comme étant « la part du monde que l'humain n'a pas créée » (Maris, 2018, p. 21), soit *la part sauvage du monde.* Maris (2018, p. 21) précise que selon la conception dualiste,

  > [i]l s'agit alors du membre d'un couple polarisé qui ne se définit qu'en creux, relativement aux humains et à leurs productions. Ainsi conçue, la nature s'oppose alors, selon les contextes, aux humains, à la culture, ou encore à l'artifice. Parce que ce concept repose essentiellement sur une distinction, nous la qualifierons de « nature-altérité » et nous en parlerons ici comme *la part sauvage du monde*.

Notons que l'auteure met en garde ceux qui soutiennent le fait que dans la mesure où

l'humain fait partie de la nature, ce que font les humains est donc nécessairement naturel (sous-entendant, acceptable). Il faut, en effet, souligner la différence entre nature-altérité et nature-totalité. Par cette différence, « nous comprenons qu'il n'y a pas d'incohérence à vouloir préserver la nature-altérité et que, faire cela, c'est nécessairement protéger quelque chose de l'influence humaine » (Maris, 2018, p. 27).

D'un point de vue étymologique, issu du latin *natura*, du grec *phusis*, du slave, du sanscrit et du chinois, Maris (2018, p. 30) montre que le mot nature porte deux principes associés : d'une part, l'idée de processus, le fait de naître, d'être inné, de croître, d'être, en somme, d'exister et d'autre part, l'idée d'autonomie : le « par soi-même », le « pur jaillissement » où on retrouve l'idée d'inné conduisant à une forme d'autoaccomplissement. On retrouve la conception de nature comme étant *la part sauvage du monde*, un processus autonome « qui porte en soi son propre principe et se distingue donc, en creux, des artifices dont la finalité est imposée, de l'extérieur, par l'artisan ». La définition qu'apporte Bourg (2018, p. 193) est similaire, où la nature est considérée comme « le donné naturel ». On rejoint également la définition de Sauvé (1997, p. 13) selon laquelle la nature correspond à « l'environnement originel, « pur », celui dont l'humain s'est dissocié, et avec lequel il doit apprendre à renouer des liens afin d'enrichir sa qualité d'être ».

Notons le paradoxe suivant : même si la nature est définie comme un « processus autonome » (Maris, 2018, p. 30), soit l'« ensemble de la réalité matérielle considérée comme indépendante de l'activité et de l'histoire humaines » (CNRTL, 2005-), il n'en reste pas moins vrai que l'ère Anthropocène qui marque l'impact délétère de l'humain sur l'ensemble de son milieu de vie habitable (Steffen et al., 2007), rend la nature désormais aliénée à l'activité humaine.

Pour Spinoza (1677/1930, Éthique II, Lemme VII, scolie p. 80), la nature est définie selon la première acception de Maris (2018, p. 20), en tant que nature-totalité, où « la Nature toute entière est un seul Individu, dont les parties, c'est-à-dire tous les corps,

varient d'une infinité de façons, sans aucun changement de l'Individu tout entier »[103], considérant l'humain comme partie intégrante du monde unifié qu'est la Nature. Cette vision de la nature comme un tout unifié selon une perspective écosystémique est également soutenue par Dansereau (1973) ou encore par Næss (2008) qui fait état de « holisme écologique » (Afeissa, 2016, p. 56). Mais Spinoza va plus loin, conférant à la Nature une valeur intrinsèque (d'où le N majuscule dans le mot Nature) au même titre que Bertrand et Valois (1999) et que Næss (2008 ; Kober, 2013), selon le principe d'une écosophie, au-delà de la simple valeur morale (Afeissa, 2016). Comme le relève Lenoir (2017, p. 131), au sujet de la conception spinoziste, la Nature correspond au « cosmos entier dans toutes ses dimensions, visibles et invisibles, matérielles et spirituelles ».

De plus, on retrouve chez Spinoza les deux idées maîtresse issue des racines étymologiques de la nature relevées par Maris, (2018, p. 30). La première idée associée au sens originel de *phusis* que Heidegger (1980)[104], selon Maris (2018, p. 28), considère comme « celui d'un pur jaillissement, de l'éclosion perpétuelle du monde à lui-même qui le fait exister et persister », rejoint l'un des principes majeurs de la philosophie éthique spinoziste soit celui de *conatus* traduit comme effort (Éthique III, propositions VI à IX). La seconde idée associée à celle d'autonomie, se retrouve dans l'autonomie première et absolue de la Nature. Comme le souligne Misrahi (1998, p. 47), la Nature est « considérée dans sa totalité, est un fait absolu, autonome, exclusif et premier qui n'existe et ne se comprend que par elle-même », principe que Misrahi considère comme le principe même de l'humanisme athée en général, et de l'humanisme spinoziste en particulier.

---

[103] Par cet énoncé, on retrouve le principe du multinaturalisme de Viveiros de Castro (2014b) vu à la section 2.4.11.

[104] Objet du premier chapitre de Heidegger, M. (1980). *Introduction à la métaphysique* (Première édition en 1958, traduit de l'allemand par Gilbert Kahn). Paris : Gallimard.

Enfin, au même titre que pour le terme environnement, selon les traditions amérindiennes, le terme de Nature est à associer à un territoire donné (*land*), ce qui explique qu'ils font mention du concept de territoire et non de celui de Nature qui serait à considérer comme la Terre-Mère comprenant les plantes, les animaux (dont l'humain), ainsi que tout ce qui constitue la terre dont les éléments archétypiques sont la terre, le feu, l'eau et l'air selon un tout unifié souvent représenté symboliquement par le cercle (Cajete, 1994). On retrouve également les idées maîtresses issues des racines étymologiques de la nature relevées par Maris, (2018, p. 29), avec celle du « pur jaillissement » dans un cycle de vie infini selon une dynamique harmonieuse de l'ensemble des forces vitales. La dimension unifiée de la Nature est soulignée par le concept de *Doodem* (en langue algique) qui résume l'idée d'apparentement au monde physique et spirituel (Willmott, 2016, p. 131) où sa dimension spirituelle est essentielle comme le relève également Spinoza.

À la lumière de l'ensemble de ces définitions, celle que nous proposons pour notre recherche est la suivante : la Nature ou Nature-territoire correspond à la part sauvage du monde non créée par l'humain, tout ce qui est vivant et non vivant, dont fait partie l'être humain, élargie au cosmos ; la Nature existe par ses manifestations visibles et invisibles, matérielles comme spirituelles, lui conférant une valeur intrinsèque au-delà de la valeur morale, par le simple fait d'exister.

Soulignons à l'instar de Maris (2018, p. 49) qui s'appuie sur la théorie de l'évolution de Darwin, que la Nature existe et s'inscrit dans une temporalité évolutive avec une historicité répondant à des mécanismes biologiques explicables. Ainsi, il n'est pas question d'une Nature figée.

Cette définition invite à repenser le rapport profond de l'être humain à la Nature-territoire selon les bases d'une éthique environnementale axée sur un vivre-ensemble écologique (Choné et al., 2016 ; Sauvé, 2017 ; Viveret, 2017). Une telle démarche peut mener à solliciter la dimension spirituelle de notre être en lien avec la prise de

conscience de notre rapport à la Nature ; elle correspond à une forme d'autoformation dans le cadre plus large d'une éducation relative à l'environnement, telle que nous l'expliciterons dans la section suivante.

2.4.3 L'éducation relative à l'environnement

Dans ce concept, il est d'adord question d'éducation. Or si l'éducation comporte de nombreuses dimensions et donne lieu à une diversité de définitions (Charland, 2008 ; Guay, 2004 ; Legendre, 2005), appréhendée par exemple comme système social, finalité, processus, discipline ou profession (Charland, 2008 ; Legendre, 2005), chacune d'elles repose sur un paradigme éducationnel sous-jacent comme nous l'avons vu au début de ce cadre théorique. Dans le cas de cette recherche, à l'instar de Charland (2008), nous nous intéressons à l'éducation en tant que processus ancré dans la situation pédagogique, à savoir « une succession d'étapes interdépendantes, composées de ressources et d'activités, visant l'atteinte d'objectifs de développement (savoirs, habiletés, attitudes, comportements, valeurs, etc.) chez l'être humain » (Legendre, 2005, p. 503). Legendre (1988) propose une définition selon une perspective multidimensionnelle, holistique, correspondant aux grandes lignes énoncées dans le *Rapport de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXIe siècle pour l'UNESCO* présidée par Delors (1999), et que nous retenons dans le cadre de cette thèse :

> [L'éducation] concerne un processus concernant le développement optimal de la personne au sein de son milieu de vie (dimension affective, sociale, morale, intellectuelle, physique, spirituelle) et en particulier, le développement de l'autonomie, la capacité d'adaptation et d'une compétence éthique, en vue de mener à l'adoption d'un agir responsable et de favoriser le bien-être individuel et collectif. (Legendre, 1988, p. 83)

Dans cette section nous verrons successivement la diversité des conceptions de la relation entre l'éducation et l'environnement, la diversité des perspectives pour aborder

l'ERE et enfin la diversité des courants d'ERE en nous concentrant à chaque fois sur ce qui est retenu dans le cadre de cette recherche.

2.4.3.1 Une diversité de conceptions de la relation entre l'éducation et l'environnement

Si on peut observer une diversité de conceptions de l'environnement d'une part et de l'éducation d'autre part, il existe également une diversité de conceptions de la relation entre l'éducation et l'environnement. S'inspirant de la typologie de Lucas (1980), Sauvé (1992, 1997) relève quatre principales conceptions de l'ERE qui peuvent être envisagées selon qu'il s'agisse d'une éducation 1) **au sujet de**, 2) **dans**, 3) **par** et 4) **pour** l'environnement, où l'environnement peut être alors objet, milieu, agent et but de l'apprentissage dans le cadre d'une situation pédagogique telle que présentée par Legendre (2005)[105] à la figure 2.10. Sauvé (1997, p. 18) présente ainsi ces modes de relation :

> **L'éducation au sujet de l'environnement**, axée sur le contenu : il s'agit de l'acquisition de connaissances relatives à l'environnement et des habiletés requises pour acquérir ces connaissances. L'environnement est objet d'apprentissage.
>
> L'**éducation dans l'environnement**, qui correspond à une stratégie pédagogique : il s'agit d'apprendre en contact avec l'environnement, soit par le milieu extérieur à l'école (exploitant la pédagogie de terrain) ou par le contexte biophysique ou social dans lequel on vit.
>
> [L'] **éducation dans l'environnement** peut être jumelée à l'**éducation par l'environnement.** L'environnement est alors à la fois milieu d'apprentissage et ressource pédagogique : il est source de questionnement et fournit les éléments de réponse. […] L'ERE est ici le plus souvent associée à l'éducation en plein air.
>
> L'**éducation pour l'environnement**, où l'on apprend à résoudre et à prévenir les problèmes environnementaux, de même qu'à gérer les ressources collectives.

[105] Le concept de situation pédagogique selon Legendre (2005) sera clarifié à la section. 2.6.3.1.

> L'environnement devient un but. Il s'agit là du caractère spécifique (mais non pas unique) de l'éducation relative à l'environnement.

À cette typologie de Lucas (1980) enrichie par Sauvé (1997) du champ de l'éducation **par** l'environnement, on pourrait y ajouter une éducation **avec** l'environnement où celui-ci se forme et se transforme également (Cottereau, 2000, p. 10 ; Kohn, 2013) au même titre que l'être humain, au contact de tout type d'agent ou de phénomène. Il pourrait ainsi y avoir dans le principe de l'écoformation[106] à la fois une réciprocité dans la découverte de l'autre qui nous transforme, mais aussi une transformation à la fois de l'être humain et de l'environnement (ou d'éléments qui le constituent) face à un phénomène naturel plus large (pensons aux réchauffements climatiques). Il serait alors question d'une formation **avec** l'environnement, une sorte de co-apprentissage ou d'apprentissage mutuel, à la fois de l'être humain et d'éléments de son environnement naturel.

Notons enfin qu'il existe une diversité de combinaisons de ces formes complémentaires d'ERE, ce qui en fait toute la richesse.

---

[106] L'écoformation est un courant d'ERE. « Écoformation est constitué de la racine éco ou *oïkos*, l'habitat, et de formation qui s'entend sous une acception globale de « mise en forme de l'être » » (Cottereau, 1999, p. 11)

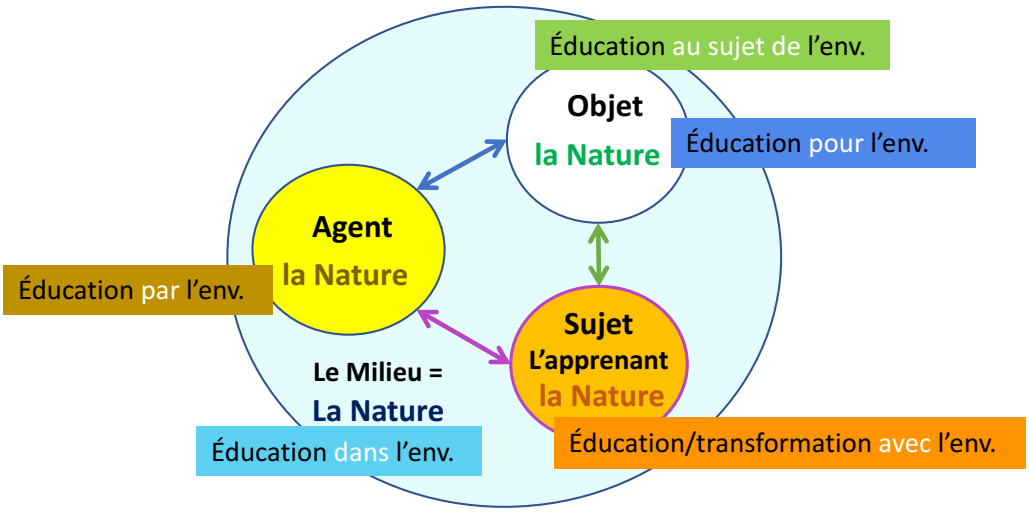

Figure 2.10 : Représentation de la diversité des formes d'ERE d'après Lucas (1980) et Sauvé (1992, 1997) à partir du modèle de la situation pédagogique de Legendre (2005)

2.4.3.2 Une diversité de perspectives pour aborder l'ERE

Sauvé (1997, 2009a) clarifie également trois **perspectives complémentaires** selon lesquelles il est possible d'aborder l'ERE :

1) une perspective environnementale centrée sur l'environnement biophysique et sa qualité ;
2) une perspective psychosociale centrée sur la personne et le groupe social en relation avec l'environnement ; et
3) une perspective pédagogique centrée sur le processus éducationnel de la reconstruction du rapport à l'environnement.

Chacune de ces trois perspectives est détaillée de la façon suivante :

1) Selon la **perspective environnementale,** l'éducation relative à l'environnement est d'abord perçue comme un outil de résolution de problèmes et de gestion de l'environnement biophysique.

> Cette perspective est adoptée prioritairement par les environnementalistes préoccupés d'éducation. L'éducation relative à l'environnement est d'abord perçue comme un outil de **résolution de problèmes et de gestion de l'environnement biophysique**. Elle contribue à endiguer le flot des problèmes engendrés par l'activité de l'Homme, facteur écologique désormais dominant sur cette planète. Il s'agit d'un outil de premier ordre, qui stimule, sous-tend, soutient et peut rendre plus efficaces les autres types d'intervention (comme les lois et règlements, les incitations économiques, les innovations technologiques, l'aménagement du territoire, etc.). (Sauvé, 1997, p. 20)

2) La **perspective psychosociale** (initialement appelée perspective éducative) est centrée sur la personne et le groupe social en relation avec l'environnement.

> Dans la perspective psychosociale, l'éducation relative à l'environnement devient une dimension intégrante, voire fondamentale, de l'**éducation totale**. L'environnement est perçu comme l'un des trois pôles d'interaction à la base du développement personnel : soi-même (la psychosphère), les autres (la sociosphère) et l'environnement (l'écosphère). L'éducation relative à l'environnement contribue au **développement intégral de la personne** et par conséquent, du **groupe social** où elle s'insère. Elle favorise, entre autres, le développement de l'autonomie, du sens critique, du sens de l'engagement à l'égard de l'environnement et de la solidarité dans le partage des tâches et des ressources. Elle tend à développer une éthique de la relation à l'environnement, axée sur la responsabilité et l'attention aux autres formes de vie. […] L'éducation relative à l'environnement vise la **qualité d'être**, en fonction des **besoins d'actualisation de soi en relation avec son milieu de vie**. (Sauvé, 1997, p. 21)

3) La **perspective pédagogique** porte attention au processus éducationnel de la reconstruction du rapport à l'environnement.

> Nous appellerons perspective pédagogique une perspective éducationnelle centrée cette fois, non pas sur la personne en développement, mais sur le **processus**. L'éducation relative à l'environnement est perçue ici comme un **mouvement éducationnel** qui prône le développement d'une pédagogie spécifique, caractérisée par un assemblage de plusieurs principes pédagogiques différents de ceux de la pédagogie dite traditionnelle : entre autres, l'approche globale et systémique de la réalité, l'interdisciplinarité pédagogique, l'ouverture de l'école sur le milieu, le recours à la démarche de résolution de problèmes réels, l'implication active de l'apprenant dans le processus d'apprentissage, l'approche coopérative de l'apprentissage, etc. (Sauvé, 1997, p. 23)

Bien que l'éducation relative à l'environnement soit un processus intégré qui se retrouve à la confluence des trois perspectives essentiellement complémentaires que nous venons de préciser, notre présente recherche s'inscrit principalement dans les perspectives psychosociale et pédagogique. On y retrouve d'ailleurs des éléments fondateurs des paradigmes inventif et de la complexité explicités aux sections 2.1.2 et 2.1.3, plus particulièrement le principe éthique de reliance ainsi que celui de la transdisciplinarité avec une compréhension holistique de la personne au sein de son milieu de vie.

2.4.3.3 Une diversité de courants d'ERE

Le champ de l'éducation relative à l'environnement comporte une riche diversité de propositions, chacune s'appuyant sur une vision particulière de l'environnement et de l'action éducative, comme nous l'avons vu précédemment. Sauvé (2005a ; 2017b) identifie une diversité de propositions théoriques et pratiques sous forme de courants d'intervention en éducation relative à l'environnement qui ont pu être répertoriés depuis le début du déploiement de ce champ d'action éducative. Chaque courant se caractérise par une même représentation générale de l'environnement et l'adoption d'une même visée éducative globale. Sauvé (2005a) précise toutefois qu'à chaque courant peut se rattacher une diversité de propositions éducatives qui elle-mêmes, peuvent adopter des caractéristiques d'autres courants. Il ne s'agit donc pas d'une typologie ou catégorisation qui réifierait le champ de l'éducation relative à l'environnement, mais de cerner des tendances. Ainsi, quinze courants ont été identifiés, certains ayant une histoire plus longue que d'autres. Nous les avons organisés selon la perception de l'environnement et l'action éducative.

1- Courant scientifique,
2- Courant conservationniste/ressourciste,
3- Courant du développement durable/soutenabilité,

4- Courant systémique,
5- Courant de la résolution de problèmes,
6- Courant praxique,
7- Courant critique
8- Courant moral/éthique,
9- Courant naturaliste,
10- Courant humaniste/mésologique,
11- Courant biorégionaliste,
12- Courant holistique,
13- Courant ethnographique,
14- Courant féministe,
15- Courant de l'écoformation.

Au regard de la visée de l'action éducative et à la lumière des approches dominantes qui caractérisent chacun des courants, on comprend que notre modèle d'éducation se situera à la fois dans le courant naturaliste, celui de l'écoformation, le courant holistique, le courant ethnographique et le courant humaniste/mésologique que nous présentons sommairement sous forme d'un schéma de synthèse à la figure 2.11. Signalons en particulier, le courant naturaliste. Ce dernier vise à reconstruire un lien avec la nature en intégrant le fait que la nature participe à l'autoformation (courant de l'écoformation) selon un principe holistique qui prend en compte les multiples dimensions de l'être comme celles du milieu de vie avec lequel il entre en relation (courant humaniste/mésologique). Il est question également d'un approche éthique réflexive qui reconnaît le lien étroit qui lie l'être humain à la nature dont il fait partie (courant ethnographique).

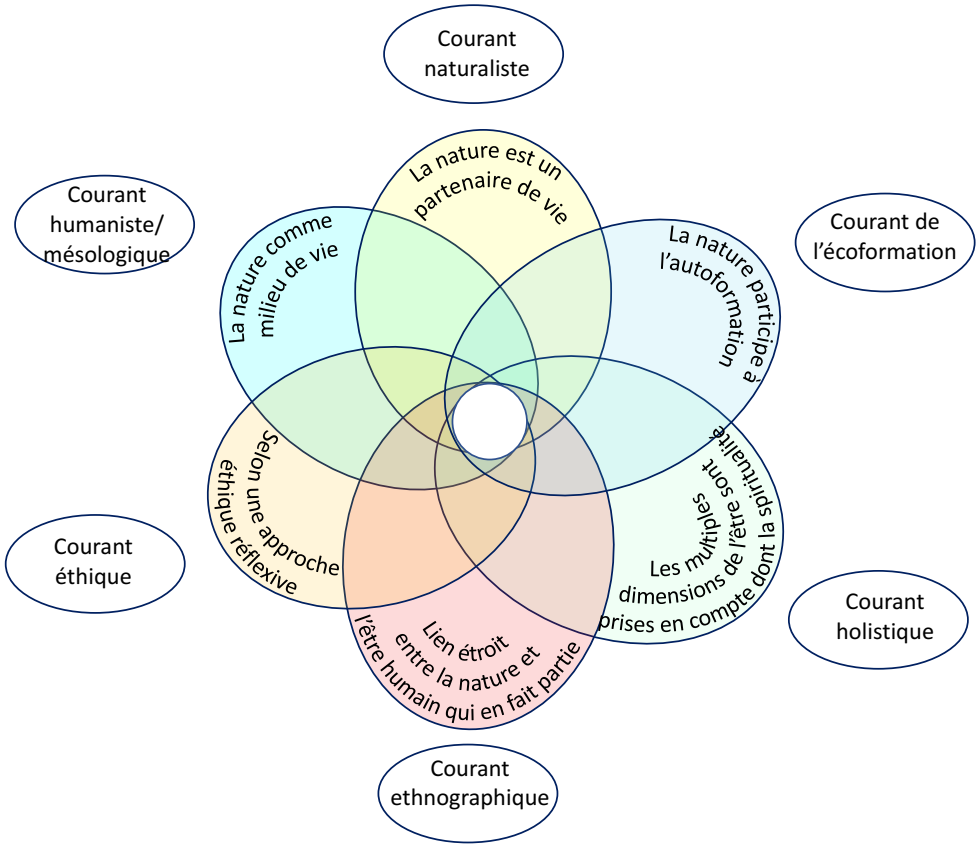

Figure 2.11 : Un modèle holistique d'éducation à la nature prenant en compte la dimension spirituelle, à la confluence de six courants d'éducation relative à l'environnement selon le répertoire de Sauvé (2005a, 2017b)

La diversité des conceptions sous-jacentes de l'éducation, de l'environnement et de la relation éducation – environnement ainsi que la diversité de perspectives différentes, mais complémentaires selon lesquelles il est possible d'envisager l'éducation relative à l'environnement, témoignent de la complexité de ce concept. Néanmoins, à la lumière de ces différentes typologies et des présupposés théoriques de cette recherche, nous proposons une définition de l'éducation relative à l'environnement à la section suivante.

2.4.4 La définition retenue de l'éducation relative à l'environnement

Considérant les multiples conceptions possibles de l'éducation relative à l'environnement, cette éducation comme processus répond à un certain nombre de finalités et de valeurs qu'il s'agit d'expliciter pour rendre compte d'une définition la plus complète possible d'un tel concept.

Dans un premier temps, il est question en éducation relative à l'environnement de considérer le rapport de l'être humain à l'Oïkos[107], à « cette maison de vie partagée où les relations d'altérité s'ouvrent à l'ensemble des formes et des systèmes de vie » (Sauvé et Villemagne, 2006, p. 20).

> [Cette éducation est] celle qui se construit dans l'interaction avec le milieu […] et qui nous relie à la terre, à l'eau, aux paysages, aux autres vivants, celle qui nous situe dans la trame fondamentale de la vie partagée. Dans la sphère d'*Oïkos*, l'altérité humaine s'élargit à une autre forme d'altérité, celle qui concerne les relations avec les diverses formes et systèmes de vie. La prise de conscience, le renforcement et l'enrichissement d'une identité écologique permet de mieux entrer en relation avec l'autre, d'ici et d'ailleurs, dont on peut mieux saisir également l'identité écologique singulière. (Sauvé, 2005a, p. 71)

Ainsi, dans cette perspective, il importe de valoriser le rapport à l'environnement : comme nous l'avons vu dans le cadre de la problématique (section 1.1.2), celui-ci correspond selon Sauvé (1997) à l'une des trois sphères d'interaction à la base du développement personnel et social, représentées à la figure 1.1. Ces trois sphères : la psychosphère (soi-même), la sociosphère (les autres) et l'écosphère (l'environnement), sont étroitement reliées entre elles et s'interpénètrent. En ce qui concerne la troisième sphère, dimension fondamentale de l'ontogénèse au-delà et en lien avec les sphères du rapport à soi-même et à l'autre humain, il s'agit d'une autre forme d'altérité où

---

[107] *Oïkos* signifie maison en grec.

l'éducation relative à l'environnement vise le développement optimal des personnes et des groupes sociaux en relation avec le milieu de vie.

Il s'agira de contribuer à l'émergence d'une identité fondamentale qui se forge à la fois dans le rapport à l'autre et à l'environnement, mobilisant un apprentissage du vivre-ensemble. En lien avec ces préoccupations, l'instauration d'une dynamique sociale, axée sur la démocratie participative et la justice, contribuerait à « la construction d'une culture de l'appartenance, de l'engagement, de la résistance solidaire » (Sauvé, 2005a, p. 73) face aux différentes aliénations de notre temps. Cet apprentissage de l'identité écologique « forgée dans l'interaction avec le milieu particulier d'une communauté de vie, fait référence à l'unicité, à la singularité, sans laquelle il ne peut y avoir diversité […] condition centrale de la richesse des systèmes de vie » (Sauvé, 2005a, p. 74). Une telle éducation à « la diversité bioculturelle » se déploie à la « convergence entre natures et cultures » (Sauvé, 2005a, p. 74).

Si, comme l'explicitent Sauvé et Villemagne (2006), l'éducation relative à l'environnement « se préoccupe de reconstruire le réseau des relations entre personnes – groupe social – environnement, à même la trame d'un réseau de valeurs qu'il importe d'expliciter, de remettre en question, de justifier, de transformer ou de consolider » (p. 20), celle-ci doit mobiliser un processus de réflexion éthique (Chavez, 2005). En effet, comme le souligne Chavez (2005), l'environnement est un creuset de valeurs. Et si une telle réflexion implique « la clarification et le questionnement de ses propres croyances, de ses attitudes, de ses valeurs et de l'agir qui en découle », elle conduit également à « une confrontation à soi-même, en même temps qu'à l'analyse critique des valeurs des autres et de notre société en général » (Sauvé et Villemagne, 2006, p. 20). L'éducation relative à l'environnement mobilise une éthique de l'environnement transdisciplinaire (Kergreis, 2009), voire transversale (Chavez, 2009).

Cette éducation convoque plusieurs principes pédagogiques qui se distinguent de ceux de la pédagogie dite traditionnelle. À l'instar de Sauvé (1997) et de Chavez (2005), on

pourrait mentionner le fait de promouvoir une autonomie des apprenants dans le processus éducatif selon une démarche critique et de libération des aliénations tel que préconisé par Freire (1980) ou encore le fait de privilégier la *praxis*, c'est-à-dire l'action liée à la réflexion et l'apprentissage de la démocratie selon les principes de Dewey (1933, 1963). On pourrait mentionner également l'approche globale et systémique de la réalité comme l'ouverture de l'école sur le milieu « reconnaissant la complexité des liens qui se tissent entre les différentes échelles d'espace et de temps » (Sauvé, 2005a, p. 72). Enfin, Sauvé (1997, p. 25) écrit ceci :

> Quoi qu'il en soit, l'éducation relative à l'environnement apparaît comme un véritable cheval de Troie en milieu d'éducation formelle : elle est de nature à favoriser l'émergence d'une éducation plus adaptée à une compréhension holistique de la personne au sein de son milieu de vie, et plus en mesure de répondre aux besoins actuels de la société, dont la reconstruction sociale elle-même. L'ERE peut contribuer à rendre les conditions d'apprentissage plus signifiantes, parce que plus reliées à la « vraie vie ». Par ailleurs, elle peut faire en sorte que les conditions d'enseignement soient moins contraignantes : elle privilégie en effet des relations enseignant - élèves qui ne sont pas principalement axées sur l'autorité et le transfert des connaissances, mais sur le principe du partenariat dans un processus d'apprentissage privilégiant l'engagement personnel, la créativité, la responsabilité, l'autonomie.
>
> > L'éducation relative à l'environnement devrait jouer le rôle de catalyseur ou de dénominateur commun dans le renouveau de l'enseignement contemporain. [...] De par sa nature, l'éducation relative à l'environnement peut contribuer puissamment à la rénovation du processus éducatif. (UNESCO, 1978, p. 22-27)
> >
> > L'éducation relative à l'environnement est désormais reconnue comme un moyen privilégié d'améliorer la pertinence et la fonctionnalité de l'enseignement général... (UNESCO, 1988)

L'éducation relative à l'environnement apparaît ainsi comme un facteur d'innovation et de changement dans le domaine de l'éducation, mais aussi comme un facteur de changement de nos sociétés pour une prise de conscience planétaire concernant notre

maison de vie, Terre-Mère, Terre-Patrie. De ce fait, elle revêt à la fois une dimension transdisciplinaire et transversale (Chavez, 2005 ; Sauvé, 2019).

À la lumière de ces différents énoncés caractérisant l'éducation relative à l'environnement, force est de constater que la dimension paradigmatique de cette dernière rejoint les deux paradigmes qui fondent le modèle éducationnel visé par cette recherche :

- le paradigme inventif de Bertrand et Valois (1999) comme le souligne Sauvé (1997), que ce soit au niveau du développement d'une pédagogie holistique d'autodéveloppement à favoriser au sein du milieu de vie selon le principe de coopération, axée sur la praxis et le développement d'une pensée réflexive conduisant à l'apprentissage de la démocratie, visant un vivre-ensemble écologique ;

- le paradigme de la complexité qui valorise la transdisciplinarité, plus encore la transversalité par cet « entrelacement des regards » (Sauvé, 2019, p. 81) selon une approche cybernétique et une éthique à la fois de la reliance et de la compréhension qui n'occulte pas « les pièges de l'erreur, de l'illusion, de la connaissance mutilée » (Morin, 2015, p. 54) pour permettre « de considérer les problèmes vitaux et urgents de la relation elle-même complexe entre l'humain et la nature, entre l'humanité et sa patrie la Terre » (Morin, 2014, p. 89).

Ce dernier point clôture la section relative à la clarification du champ de l'éducation relative à l'environnement ainsi que de l'ensemble des concepts qui fondent cette recherche. Nous proposons maintenant une synthèse de ces divers éléments théoriques en les mettant en relation sous forme d'un réseau notionnel.

2.5 Réseau notionnel

Le concept pivot de spiritualité autour duquel s'articule cette thèse fait référence à toute la dynamique de la relation, soit le fait de se sentir en connexion avec l'autre où cet autre, si ce n'est un être humain, correspond à la nature ou Nature, comme le souligne Næss (2008), dont nous faisons partie et qui constitue en même temps notre milieu de vie. On y voit ainsi un élément de rapprochement avec le champ de l'éducation relative à l'environnement, centré sur le rapport de l'être humain à l'*Oïkos* et dont certains courants théoriques et pratiques mobilisent la spiritualité des acteurs.

La figure 2.12 correspond à un réseau notionnel autour du concept pivot de spiritualité, mis en relation avec le champ de l'éducation relative à l'environnement, permettant de visualiser les différents concepts qui gravitent autour de ceux-ci. Un élément intéressant à souligner est le fait que lorsque nous reprenons les cinq concepts suivants, le holisme, la transversalité, la reliance, l'éthique et le vivre-ensemble, nous constatons que ceux-ci s'articulent autour du phénomène de la relation et de celui de la connexion, propres au paradigme de la complexité considérant que tout est relié et auquel se rattache le modèle éducationnel développé. Une telle relation et connexion impliquent nécessairement à la fois l'existence d'un autre, qu'il soit objet ou sujet, et d'un entre-deux propice à cette résonance[108]. Dans le cas de la reliance, de l'éthique ou du vivre-ensemble, cet autre est concret, humain ou non humain, vivant ou non vivant alors que dans le cas de la transversalité ou du holisme, il est question de champs de savoirs ou de niveaux de réalité qui sont reliés.

---

[108] L'emploi de du terme résonance fait référence au dernier ouvrage de Rosa, *Résonance : une sociologie de la relation au monde* (2018) que l'auteur définit notamment comme cette capacité de l'être humain à se voir affecté par le monde et à lui répondre, créant un rapport cognitif, affectif et corporel avec celui-ci (p. 187) et que nous élargissons au principe de l'ouverture agissante entre deux sphères/réalités.

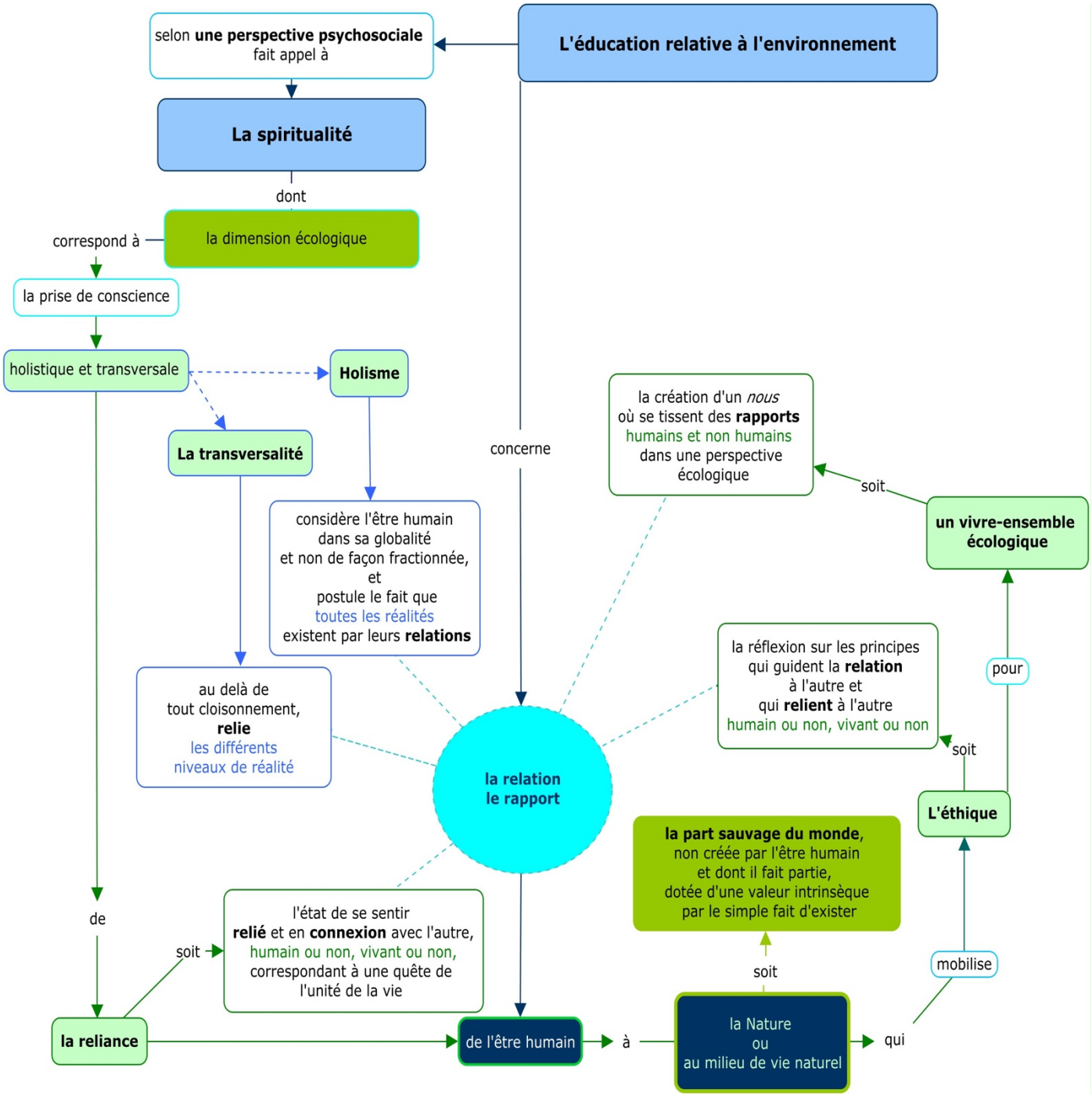

Figure 2.12 : Réseau notionnel mettant en relation tous les concepts clés de cette recherche avec celui de la spiritualité, gravitant autour de la notion de mise en relation

Avant de conclure ce chapitre et dans une optique opérationnelle, il importe de définir et de caractériser dans une dernière section les notions de modèle et de modèle éducationnel.

2.6 Les notions de modèle et de modèle éducationnel

Cette dernière partie du cadre théorique clarifiera l'ensemble des notions associées au concept générique de modèle éducationnel. Nous y définissions les différentes notions afférentes aux deux composantes majeures de tout modèle éducationnel, soit la composante théorique et axiologique et ensuite la composante praxéologique, pour finir avec la présentation d'un réseau notionnel qui permet de mettre en relation et d'orchestrer l'ensemble de ces éléments théoriques.

2.6.1 La notion de modèle

Le terme polysémique de modèle (Chavez, 2005) s'illustre dans quatre significations particulières qui ont pu être identifiées : trois ont été signalées par Sauvé (1992) et reprises par Charland (2008) ; nous complétons celles-ci avec une définition repérée dans la lexicographie du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) du Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS). Un modèle peut être ainsi défini :

1- Une chose ou personne qui, grâce à ses caractéristiques, à ses qualités, peut servir de référence à l'imitation ou à la reproduction. Par exemple, le modèle du peintre, un modèle de conjugaison.

2- Un représentant-type d'une catégorie. Par exemple la catégorie poids lourds pour le lancement du disque aux jeux olympiques se définit par son poids et sa taille.

3- Une représentation d'un objet à l'échelle ou en modèle réduit ou d'un phénomène existant. Par exemple, la maquette d'un voilier ou le modèle de Bohr.

4- Une représentation simplifiée d'un objet ou d'un phénomène à reproduire. Autrement dit, « un système physique, mathématique ou logique représentant les structures essentielles d'une réalité et capable à son niveau d'en expliquer ou d'en reproduire dynamiquement le fonctionnement » (CNRTL, 2019). La thèse de Messier (2014) en est un bon exemple où il est question d'une *proposition d'un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme méthode en pédagogie*. Comme autre exemple, nous pouvons proposer le plan d'une bâtisse, le modèle d'une fiche de lecture ou encore un modèle de démarche de résolution de problèmes. Comme le soulignent Sauvé (1992) puis Charland (2008), dans ce cas-ci le modèle peut avoir pour objectif d'expliquer et de prédire. Certains modèles scientifiques sont souvent représentés par des équations formelles.

Pour cette recherche, nous retenons la quatrième signification du terme modèle, à laquelle Legendre (2005, p. 892) apporte un élément supplémentaire en considérant le modèle comme un « idéal à atteindre par l'imitation d'un être ou un objet réel, ou par référence à un ensemble de caractéristiques à acquérir pour s'approcher d'un état de perfection ; guide de l'action et de la pensée ». À l'instar de Chavez (2005), cette compréhension du terme de modèle souligne le caractère dynamique du modèle qui génère l'action.

Ajoutons le fait que, comme le souligne fort à propos Legendre (2005, p. 893) dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation* :

> Dans le contexte du développement des connaissances, un modèle est relié à une théorie qu'il contribue à développer, à enrichir ou à modifier. Un modèle sert d'interface entre la théorie et la réalité à laquelle cette théorie réfère et à laquelle elle doit être confrontée. Le modèle propose une façon utile d'aborder la réalité, alors que la théorie structure les connaissances hypothétiques ou vérifiées) acquises sur cette réalité.

Il y a une notion d'utilité associée au modèle que Sauvé (1992, p. 137) définit en sciences appliquées, comme une « représentation utile d'un objet, d'un phénomène ou

d'un processus à reproduire ». Selon cette auteure, « un modèle est valide s'il est utile, c'est-à-dire s'il remplit la fonction pour laquelle il est construit » (p. 139). La notion de validité, associée au critère d'utilité, correspond aux trois critères – de complétude, de cohérence interne et de clarté - qui sont intégrés aux critères de scientificité de toute recherche théorique en éducation.

Dans le cadre de cette thèse, la définition de modèle que nous retenons est celle d'un système logique représentant de façon utile les structures essentielles d'une réalité et capable d'en expliquer le fonctionnement de façon à générer l'action. Dans notre cas, il s'agira de l'action éducative conduisant à la notion de modèle éducationnel. À l'instar de Sauvé (1992, p. 143), il est important de garder à l'esprit le fait qu'un « modèle en éducation est une représentation simplifiée d'une réalité hautement complexe où d'importantes nuances risquent de ne pas être prises en compte ».

2.6.2 Le modèle éducationnel et ses deux dimensions

Un modèle éducationnel, selon Legendre (2005), est « une représentation compréhensive et explicite du domaine de l'éducation » (p. 903). Notons de prime abord le fait qu'un modèle éducationnel, selon Sauvé (1992[109], p. 159), peut être de deux types. Il peut s'agir soit

- d'un modèle global qui concerne tous les aspects de l'éducation (sociaux, politiques, administratifs, pédagogiques, etc.) ; soit,
- d'un modèle spécifique ayant trait à l'un ou l'autre des aspects de l'éducation.

Dans le cas de cette thèse, il s'agira d'un modèle axé sur un aspect pédagogique spécifique de l'éducation, soit la prise en compte du cheminement spirituel des jeunes dans leur rapport à leur environnement naturel. Comme nous l'avons vu en première

[109] Une importante partie du cadre théorique de la thèse de Sauvé (1992) a été consacrée aux différentes notions qui gravitent autour d'un modèle éducationnel et d'une situation pédagogique dont le contenu a été repris dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation* de Legendre (2005).

partie (section 2.1), tout modèle éducationnel repose sur des fondements paradigmatiques. Il s'agit ici d'expliciter les caractéristiques constitutives de tout modèle éducationnel.

Selon Bertrand et Valois (1999, p. 43), lorsqu'un modèle éducationnel s'intéresse aux aspects pédagogiques de l'éducation, celui-ci comporte deux dimensions :

1- une dimension normative du paradigme éducationnel auquel se rattache ce modèle,
2- une dimension dite exemplaire du paradigme éducationnel en question concernant l'approche pédagogique que Bertrand et Valois (1999, p. 48) nomment « les éléments de la communication éducative ».

À partir des travaux initiaux de Bertrand et Valois (1982), Sauvé (1992, p. 159) quant à elle, nommera ces deux dimensions :

1- la dimension éthique et normative du modèle éducationnel concernant le paradigme sous-jacent,
2- la dimension praxéologique du modèle concernant une approche pédagogique.

À la lumière des travaux de Bertrand et Valois (1999, p. 47) et de Sauvé (1992, p. 159), et à la suite de Chavez (2005) et de Charland (2008), nous définissons un modèle éducationnel de la façon suivante.

Un modèle éducationnel comporte deux dimensions (ou volets[110]) :

[110] Si l'idée de dimension, terme utilisée par Bertrand et Valois (1999) et Sauvé (1992) nous apparaît d'ordre conceptuel, en revanche dans l'idée de volet, terme utilisé par Charland (2008), nous voyons davantage un aspect opérationnel, pragmatique. Chavez (2005) quant à elle parlera à la fois de dimension et de « cadre théorique » et de « propositions praxéologiques » (p. 62).

1- La dimension formelle/normative

Il s'agit des fondements théoriques et axiologiques (visées et finalités) du modèle éducationnel, définis sur la base des paradigmes socioculturel et éducationnel sous-jacents. Cette dimension implique une vision de l'être humain, de la société et de la nature ainsi que la relation entre ces trois éléments. Elle comporte aussi une idée de ce que doivent être les buts de l'éducation et adhère à une conception générale du processus d'apprentissage. Enfin, cette dimension s'appuie sur un système de valeurs et de principes dont découle un ensemble de finalités qui s'articulent autour de cinq fonctions de l'éducation :

1. **Fonction ontologique** : le rôle de l'éducation quant à la conception de l'être humain, de la société, de la nature et de la relation entre ces trois pôles.

6. **Fonction épistémologique** : le rôle de l'éducation quant à la transmission des savoirs, le développement d'un mode de connaissance et la façon d'appréhender la réalité.
7. **Fonction éthique** : le rôle de l'éducation quant à la transmission, au développement ou au changement de valeurs et de systèmes de valeurs.
8. **Fonction culturelle**: le rôle de l'éducation quant au maintien, au changement ou au développement de la culture (savoirs, façons de faire, façons d'être); diffusion d'un modèle de créativité.
9. **Fonction d'organisation sociale** : le rôle de l'éducation quant au maintien, au changement ou au développement des relations entre la personne, la société et la nature, de l'organisation politique, de l'activité économique.

2- La dimension praxéologique du modèle

Selon Sauvé (1992, p. 161), la dimension praxéologique du modèle est caractérisée par **une approche pédagogique** globale qui décrit la dynamique des composantes de la **situation pédagogique** que nous expliciterons plus tard en détail et détermine les traits dominants et polarisateurs de cette dynamique. C'est d'elle qu'émergent des **stratégies pédagogiques** particulières.

D'un modèle éducationnel peut découler une famille de **modèles pédagogiques** qui sont autant de façons de représenter le volet praxéologique du modèle éducationnel selon un type d'organisation de la situation pédagogique à partir d'une approche pédagogique globale. Pour Sauvé (1997, p. 204), la notion de **modèle pédagogique** correspond à une façon d'organiser la situation pédagogique en fonction d'une intention. Un tel modèle pédagogique inclut d'une part un cadre théorique qui le justifie et d'autre part, une stratégie pédagogique globale qui précise la nature et les interrelations des composantes de la situation pédagogique.

Situation pédagogique, approche pédagogique globale et stratégies sont donc au cœur de l'axe praxéologique du modèle, tel que nous l'expliciterons dans la section suivante. Mais avant, soulignons à l'instar de Sauvé (1992) reprise par Charland (2008), que l'expérience de l'action éducative peut enrichir un modèle initial, en d'autres termes que certains éléments d'un modèle éducationnel pourraient provenir d'une systématisation d'une certaine expérience éducative.

Par ailleurs, remarquons que Legendre (2001, p. 233) identifie le domaine de connaissances relatives à l'éducation en un tout cohérent qui correspond à quatre composantes ; les trois premières qui ont été vues précédemment (axiologique, théorique et praxéologique) et une quatrième explicative qui apporte des explications et justifications associées aux énoncés des trois composantes précédentes. Cet auteur reprend les travaux de Maccia (1966) pour décliner tout énoncé relatif au champ de l'éducation selon quatre types de théories éducationnelles qui sont les théories axiologiques (T. A.), les théories formelles (T. F.), les théories praxiques (T. P.) et enfin les théories (T. E.) transversales aux trois autres[111].

[111] Une telle classification sera utilisée dans le cadre de notre recherche comme nous le verrons dans le chapitre méthodologique.

2.6.3 Les concepts associés à la dimension praxéologique du modèle éducationnel

Dans cette seconde partie associée à la dimension praxéologique du modèle éducationnel, il est question de définir et de caractériser l'ensemble des termes relatifs à la pédagogie, à savoir cette « discipline éducationnelle normative dont l'objet concerne les interventions de l'enseignant » (Legendre, 2005, p. 1007) et qui vise l'harmonisation d'une situation pédagogique en contexte. Il sera alors question de définir et de caractériser les notions de **situation pédagogique**, d'**approche pédagogique** et de **stratégie pédagogique**, ainsi que les termes qui gravitent autour de ces notions.

2.6.3.1 La situation pédagogique

Un modèle éducationnel répond à une certaine représentation de l'action d'éduquer ; il se fonde ainsi sur un paradigme éducationnel spécifique et il est composé d'une dimension axiologique et théorique et d'une dimension praxéologique c'est-à-dire sur une façon de procéder qui détermine, de manière consciente ou non, ce que doit être le processus éducatif. Dans le volet praxéologique, relatif à « l'éducation-processus » (Sauvé, 1992, p. 142), à l'instar de Sauvé (1992) puis de Chavez (2005), nous considérons que cet ensemble répond aux questions essentielles de l'éducation : Qui apprend ou doit apprendre ? Que doit-il apprendre ? Qui doit être le responsable de ce processus ou qu'est ce qui est à l'origine de ce processus ? À travers quels moyens à privilégier ? Quelle est la meilleure place et quel est le meilleur moment pour ce processus ? etc. Toutes les réponses à ces questions contribuent à définir une situation pédagogique, phénomène central de l'éducation, « la condition sine qua non de son existence » (Legendre, 1983, p. 263). Cet axe praxéologique représente la partie opérationnelle de l'acte éducatif.

Si Van der Maren (1996, 1999) propose une situation éducative centrée sur l'instruction mobilisant une série de savoirs autour du savoir stratégique, Bertrand et Valois (1999, p. 48) font état de huit « éléments de communication éducative » permettant de discuter de l'approche pédagogique alors que Charlot (1995, p. 21) identifie six caractéristiques autour de l'éduqué, « ce devenir homme » objet de l'éducation. Legendre (1983, 1993) pour sa part, propose une définition et schématisation plus abouties conduisant à un modèle de l'organisation de l'action éducative qu'il nomme situation pédagogique.

Messier (2014) analyse deux autres modèles de ladite situation pédagogique en plus de celui de Legendre (2005) : le modèle de la communication et de la régulation pédagogique de Altet (1994, 2013) et le modèle du triangle pédagogique de Houssaye (1988, 2007). Bien qu'étant plus complets que les explications de Van der Maren (1996, 1999), de Bertrand et Valois (1992, 1999) et de Charlot (1995), ces deux dernières modélisations ne rendent pas suffisamment compte de la complexité de la situation pédagogique. En effet, comme le spécifie Messier (2014, p. 62), selon le critère de cohérence défini au chapitre présentant la méthodologie, ces deux conceptions ne tiennent pas compte de la complexité des interactions entre les composantes de la situation pédagogique. De plus, au regard du critère de complétude, les différentes composantes de la situation pédagogique y sont majoritairement restrictives. Pour illustrer ce propos, prenons le cas de la composante « Enseignant » pour Altet (1994, 2013), « Professeur » pour Houssaye (1988, 2007) et « Agent » pour Legendre (1983,1998, 2005). Comme le souligne Messier (2014) en reprenant les analyses de Lamontagne (2014), les deux premiers modèles s'en tiennent à la seule personne qu'est l'enseignant ou le professeur alors que dans le modèle de Legendre, l'agent, comme nous le verrons par la suite, correspond à l'ensemble des ressources humaines, techniques et matérielles permettant l'apprentissage.

Ainsi, à l'instar de Chavez (2005), Messier (2014), Sauvé (1992), nous optons pour le modèle systémique de la situation pédagogique de Legendre (1983, 2005)[112] qui est à la fois simple, compréhensif et qui rend compte de la complexité de la situation pédagogique, tout en proposant une vision plus inclusive de chaque composante de la situation pédagogique, rendant *in fine* le modèle plus exploitable pour la suite des travaux de recherche.

Si, comme le précise Sauvé (1992, p. 153), « la situation pédagogique est une situation contextuelle où se déroulent les processus d'enseignement et d'apprentissage », elle consiste plus précisément en un « écosystème social, composé de quatre sous-systèmes interreliés (Sujet, Objet, Agent, Milieu), chacun d'eux nécessitant la participation de personnes, le déroulement d'opérations et la disponibilité de moyens » (Legendre, 2005, p. 1240). L'apprentissage (APP) est fonction des caractéristiques personnelles du sujet apprenant (S), de la nature et du contenu des objectifs (O), de la qualité d'assistance de l'agent (A) et des influences du milieu éducationnel (M) (Legendre, 1983, p. 269 ; 2005, p. 1240).

Legendre symbolise son modèle de situation pédagogique qu'il nomme modèle SOMA par le schéma présenté à la figue 2.13 et la formule suivante : APP = f (S, O, M, A). Il identifie les composantes suivantes :

Le Sujet (S) : Le Sujet est l'apprenant qui peut correspondre aussi à un ensemble d'apprenants, « élément vital de toute situation pédagogique, la composante essentielle, première et centrale du phénomène d'apprentissage » (Legendre, 2005, p. 1281). Selon Messier (2014, p. 58), en fonction de la situation pédagogique, dans le cas d'un ensemble d'apprenants, le Sujet peut correspondre à un sous-groupe, un groupe ou

---

[112] Legendre précise que « ce modèle a été imaginé en 1971 par Jacques Désautels, Renald Legendre et Jan Palkiewicz dans le cadre du projet SÉDUCATION à la Direction de la Recherche et de la Planification de la Commission Scolaire Régionale de Chambly » (Legendre, 2005, p. 1240).

même une école en entier. Selon Sauvé (1992, p. 153), « la réalité de ce dernier peut être abordée en fonction de ses multiples dimensions (cognitives, sociales, morales, etc.), privilégiant l'une ou l'autre ou les intégrant toutes » en vue de l'apprentissage. Il est alors question au préalable de décrire le Sujet en fonction de diverses caractéristiques, dont son niveau de développement au regard de l'Objet d'apprentissage particulier, mais également son attitude vis-à-vis de l'Objet d'apprentissage ciblé (Messier, 2014).

L'Objet : L'Objet ou plus précisément l'Objet d'apprentissage « consiste en ce vers quoi tend un Sujet de par ses actions pour qu'il y ait apprentissage » (Messier, 2014, p. 58). Il consiste en l'objectif ou l'ensemble des objectifs, le but, la cause, l'intention, le motif, la raison, le sens d'une activité, d'une situation pédagogique donnée (Legendre, 2005, p. 962).

L'Agent : L'Agent, ce que Messier (2014, p. 59) nomme la « composante facilitante », rassemble l'ensemble des ressources nécessaires à l'intégration de l'Objet par le Sujet, soit l'apprentissage. Ces ressources peuvent être humaines, matérielles et pédagogiques, offertes au Sujet dans une situation pédagogique donnée (Legendre, 2005, p. 34).

Le Milieu : Le Milieu correspond à « l'ensemble de l'infrastructure humaine et matérielle qui constitue le contexte (physique, socioculturel, psychologique, etc.) de l'enseignement et de l'apprentissage » (Sauvé, 1992, 153).

La complexité de la situation pédagogique se matérialise dans l'ensemble des relations pédagogiques qui existent entre les différentes composantes explicitées plus haut. Ces relations de réciprocité entre les composantes Sujet, Objet et Agent sont les suivantes :

La relation d'apprentissage : relation biunivoque entre l'Objet et le Sujet. Le développement du Sujet est fonction de l'Objet et l'Objet doit être fonction du niveau de développement du Sujet (Legendre, 2005, p. 1172). À partir de l'énoncé de Kolb

(1984, p. 132) où « l'apprentissage est le processus par lequel le développement se produit », Sauvé (1992, p. 155) définit l'apprentissage comme un processus d'acquisition ou de développement de différents types de savoirs :

- savoirs : connaissances de l'ordre de l'information et de la compréhension,
- savoir-faire : habiletés cognitives, sensori-motrices, relatives à la communication, etc.,
- savoir-être : dont les savoirs relatifs à la clarification des sentiments, des attitudes, des valeurs,
- savoir-agir : conduites, actions.

La relation d'enseignement : relation biunivoque entre le Sujet et l'Agent. Le développement du Sujet est fonction des relations d'aide fournies par l'Agent et la nature de l'assistance apportée par l'Agent doit être fonction du niveau de développement du Sujet (Legendre, 2005, p. 1172).

La relation didactique : relation biunivoque entre l'Objet et l'Agent. La nature de l'Objet d'apprentissage est tributaire des ressources disponibles de l'Agent et la nature des ressources de l'Agent se définit par rapport à l'identité de l'Objet préconisé (Legendre, 2005, p. 1172).

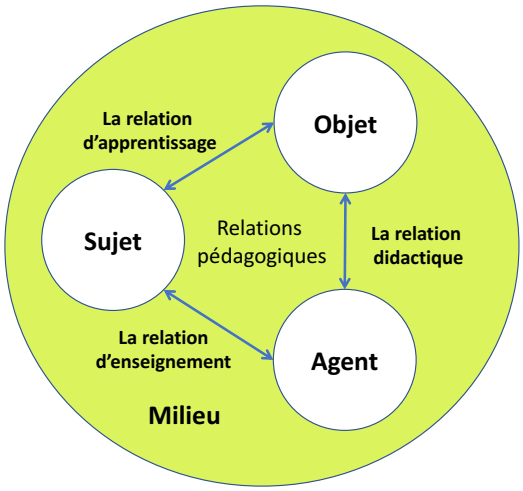

Figure 2.13 : Représentation du modèle SOMA de la situation pédagogique de Legendre (2005, p. 1240)

À l'instar de Berryman (2002), notons que parmi ces trois relations, deux se concentrent sur le développement du Sujet donnant lieu à une vision centrée sur celui-ci. Ce point conforte le choix de ce modèle dans la mesure où la présente recherche s'intéresse particulièrement au développement du Sujet : il y est question en effet de développer un modèle éducationnel qui permette de prendre en compte et de faciliter le cheminement spirituel des jeunes dans leur rapport à la nature, en vue de favoriser leur épanouissement[113].

Rappelons que la situation pédagogique est l'objet de la pédagogie que Sauvé (1992) définit de la façon suivante : « une discipline éducationnelle qui élabore des théories, des modèles et des principes concernant l'harmonisation de la situation pédagogique » (p. 155). La pédagogie s'intéresse ainsi principalement aux relations d'apprentissage, d'enseignement et de didactique explicités plus haut[114].

Après avoir défini le concept de situation pédagogique et le modèle associé que nous avons retenu, il importe de définir et de caractériser le concept d'approche en lien avec la dimension praxéologique du modèle éducationnel, ainsi que les concepts de stratégie pédagogique et de modèle pédagogique associé.

2.6.3.2 Une approche pédagogique

Concernant le terme d'approche, celui-ci consiste en une « façon générale de percevoir les choses ou les idées, d'étudier une question, d'aborder un projet, de résoudre un problème ou d'atteindre une finalité » (Legendre, 2005, 96). Comme le souligne

---

[113]Ce terme a été emprunté à l'article 36 de la LIP (abrogé depuis le 15 juin 2020) où l'école devait « faciliter le cheminement spirituel de l'élève afin de favoriser son épanouissement » (LIP, 2016).

[114] La définition de Sauvé (1992, p. 156) se retrouve dans le dictionnaire de l'éducation de Legendre (2005, p. 1007) où on note également que la didactique générale se définit comme une « discipline éducationnelle dont l'objet est la synthèse des composantes et des relations SOMA au sein d'une situation pédagogique » (p. 403). Si la pédagogie d'un point de vue spécifique s'intéresse à la relation entre l'Agent et le Sujet, soit « les interventions de l'enseignant » (Legendre, 2005, p. 2007), dans le cadre de cette recherche nous utilisons le terme pédagogie tel que défini par Sauvé (1992).

Messier (2014), dans cette définition, il est question à la fois d'un point de vue sous-tendant « un système constitué de présupposés, de principes, de conceptions, d'idées ou de savoirs, qui constitue un cadre cohérent pour l'étude d'un objet ou d'un phénomène » (p. 115) conduisant à une manière de procéder en vue d'atteindre une finalité. Plus spécifiquement, lorsqu'il est question d'approche en éducation, donc d'une approche que l'on pourrait qualifier de pédagogique, celle-ci concerne « une manière particulière d'aborder la relation enseignement-apprentissage comme objet d'études et comme champ d'interventions » (Legendre, 2005, p. 118). Ainsi, on peut parler d'approche constructiviste, expérientielle, béhavioriste ou holistique par exemple, pour parvenir à une certaine finalité en éducation. Il est en effet question d'une « orientation qui guide l'organisation de la situation pédagogique pour atteindre une ou plusieurs finalités » (Legendre, 2005, p. 118, d'après Legendre, 1988, Thibert, 1989 et Sauvé, 1992). Une approche correspond à une vision d'ensemble de la situation pédagogique optimale en en présentant les caractéristiques générales que Sauvé (1992, p. 157) définit selon deux volets :

- les traits dominants des composantes de la situation pédagogique telles que nous les avons vues dans le cadre du modèle de Legendre (2005) ;
- l'importance relative accordée à chaque composante. Selon cette auteure, l'analyse de cette importance relative permet d'identifier la composante primordiale ou l'élément polarisateur qui caractérise l'approche.

Une approche globale peut inclure des approches dites spécifiques relatives à chacune des composantes de la situation pédagogique telle qu'une approche spécifique à l'organisation du milieu, une autre concernant la détermination du sujet ou encore une troisième relative à la relation d'enseignement qui peut être conçue comme un accompagnement non directif par exemple (Sauvé, 1992).

Si l'approche est une démarche de l'esprit en vue de l'action (Legendre, 2005, p. 97), d'un point de vue plus opérationnel, celle-ci s'appuie sur une ou plusieurs stratégies

pouvant être agencées de différentes façons. Ainsi, « l'approche est à la perception ce que la stratégie est à l'action » (Legendre, 2005, p. 97). Une approche pédagogique choisie sera mise en œuvre par l'adoption d'une ou plusieurs stratégies pédagogiques que nous définirons et caractériserons dans la section suivante.

2.6.3.3 Une stratégie pédagogique

Le concept de stratégie pédagogique correspond à la fois à l'organisation d'un ensemble d'opérations pour atteindre un objectif, conçu comme un processus, et à l'ensemble des opérations organisées par l'agent au regard des caractéristiques inhérentes à la situation pédagogique pour atteindre un objectif, conçu alors comme un produit (Messier, 2014, p. 153). Selon Legendre (2005, p. 1260), la stratégie pédagogique concerne « une manière de procéder pour atteindre un but spécifique ». Définir une stratégie consiste à « déterminer quels actes, conformes à l'approche, permettent le plus efficacement l'atteinte d'un résultat valorisé » (Legendre, 2005, p. 1261). Sauvé (1997, p. 124) définit et caractérise une stratégie pédagogique comme un plan global d'organisation de la situation pédagogique précisant les caractéristiques de chacune de ses composantes et plus spécifiquement les stratégies spécifiques à chacune des relations inhérentes à la situation pédagogique, soit :

- les caractéristiques et le rôle du Sujet,
- les caractéristiques et le rôle de l'Agent,
- l'Objet d'apprentissage, ses contenus et les objectifs pédagogiques
- les caractéristiques du Milieu,
- la ou les stratégies didactiques,
- la ou les stratégies d'enseignement,
- la ou les stratégies d'apprentissage.

L'ensemble des stratégies spécifiques aux trois relations pédagogiques est intégré dans une démarche pédagogique (Sauvé, 1992, p. 165). Comme le souligne Sauvé (1992) en

se référant à Zahorick (1986), « le choix d'une méthode (au sens large) n'est pas d'abord un choix technologique, mais un choix qui repose sur des valeurs » (Sauvé, 1992, p. 167). Cette affirmation fondamentale met en avant le fait que toute approche pédagogique, mise en œuvre par un ensemble de stratégies, repose sur une conception de l'éducation à savoir d'un paradigme éducationnel (Chavez, 2005 ; Legendre, 2005 ; Messier, 2014 ; Sauvé, 1992). Il sera question de clarifier ainsi au départ, le paradigme éducationnel sur lequel repose le modèle en développement.

Comme nous pouvons le constater, toutes ces notions sont liées entre elles et se croisent dans un même réseau notionnel, que nous explicitons à la section suivante.

2.6.4 Réseau notionnel associé au modèle éducationnel

Les diverses notions qui ont été explicitées dans cette partie du cadre théorique se rattachent à la notion de modèle éducationnel. Dans un premier temps, la figure 2.14 permet de mettre en relation les différentes notions vues aux sections 2.1 et 2.6, à savoir les notions de paradigme socioculturel et éducationnel ainsi que les notions de modèle éducationnel et pédagogique. Ensuite, la figure 2.15 explicite plus en détail les différents éléments qui composent un modèle éducationnel avec ses deux dimensions :

- une dimension fondamentale paradigmatique, axiologique et théorique, que Sauvé (1992) nomme éthique et normative, où sont définis la vision de l'être humain, de la société, de l'environnement naturel et de leurs interrelations, ainsi que les fonctions de l'éducation (ontologique, épistémologique, éthique, culturelle et sociale).

- une dimension praxéologique avec un choix d'approche pédagogique globale, qui peut se voir proposer une famille de modèles pédagogiques qui sont autant de représentations d'un type d'organisation de la situation pédagogique avec des stratégies spécifiques (concernant la relation didactique, la relation d'enseignement et/ou la relation d'apprentissage), en fonction d'un ou de plusieurs buts particuliers. On

retrouve ainsi la situation pédagogique représentée par le SOMA de Legendre (2005) comme explicité plus haut (figure 2.13).

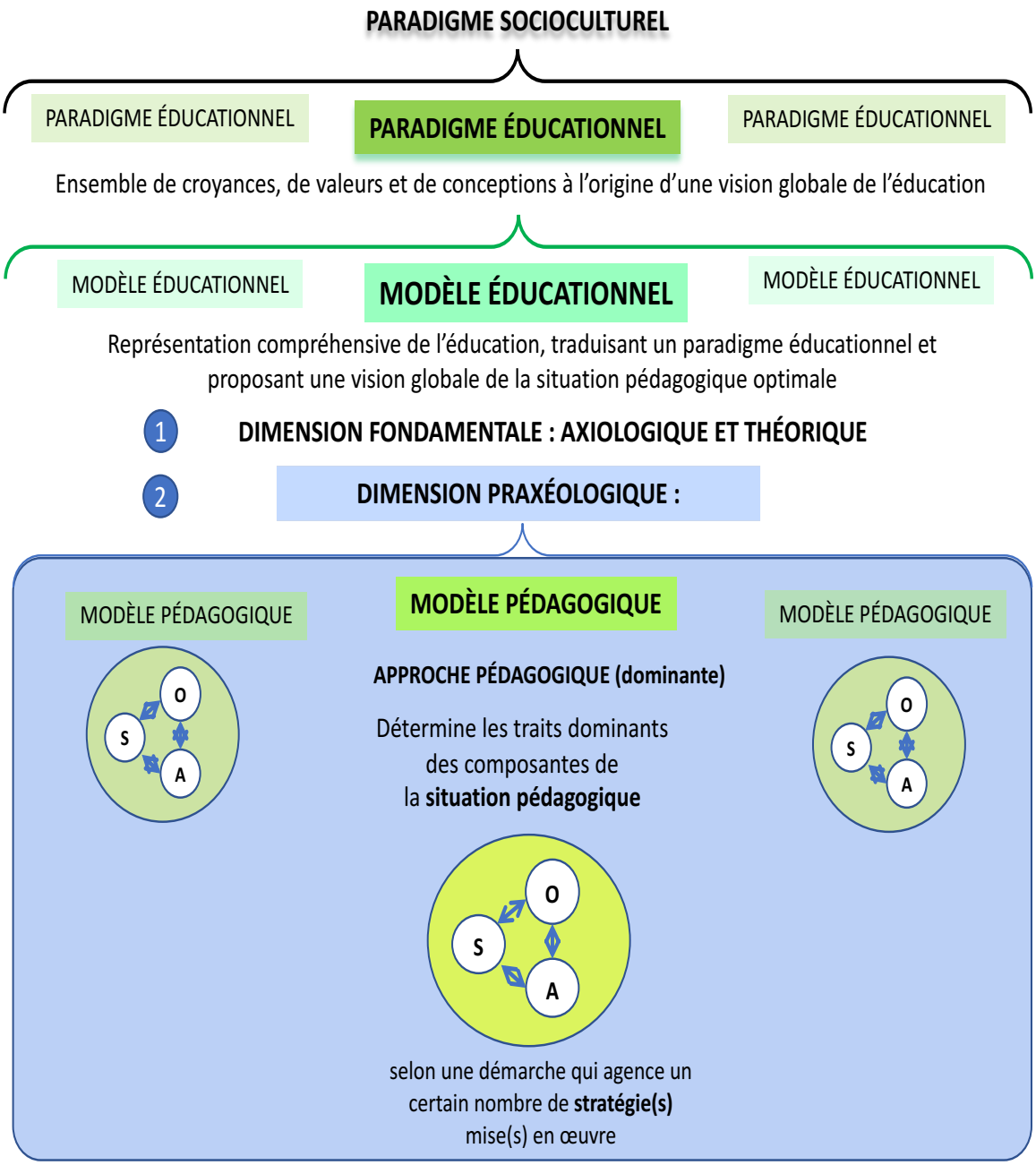

Figure 2.14 : Organisation des différents concepts autour de la notion de modèle éducationnel

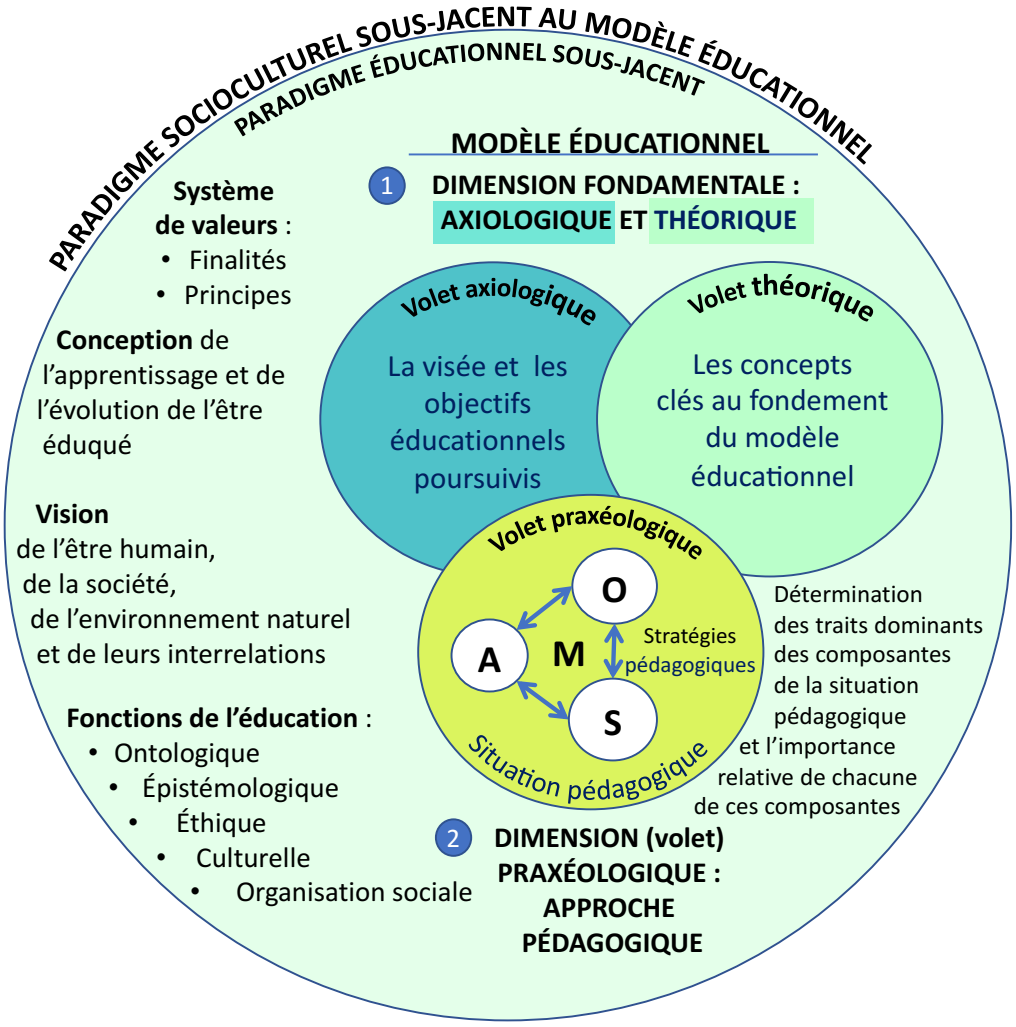

Figure 2.15 : Représentation d'un modèle éducationnel inspiré de Sauvé (1992) à partir de Bertrand et Valois (1982) et de Legendre (1983, 1988)

Rappelons que tout modèle éducationnel se rattache fondamentalement à un paradigme éducationnel qui correspond principalement à « une conception du Sujet (l'éduqué ou s'éduquant), de l'être éduqué (résultat) et du processus éducationnel global » (Sauvé, 1992, p. 156).

2.7 Conclusion

Comme nous l'avons spécifié en introduction de ce chapitre, celui-ci présente les fondements de notre recherche de développement théorique dont le but est de concevoir un modèle éducationnel permettant de favoriser le cheminement spirituel du jeune dans son rapport à son milieu de vie naturel, dans une perspective d'éducation relative à l'environnement. D'entrée de jeu, une clarification des paradigmes éducationnels qui sous-tendent le modèle en développement a fait l'objet de la première section de ce chapitre, amenant en second lieu à une définition et une caractérisation des concepts périphériques de holisme, de transversalité, de vivre-ensemble, de reliance et d'éthique. Ces cinq termes clés ont également été au cœur de la définition et de la caractérisation du concept pivot de cette thèse qu'est celui de spiritualité ainsi que du champ conceptuel de l'éducation relative à l'environnement avec la présentation d'un ensemble de théories et de concepts afférents. Un réseau notionnel a permis de mettre en relation ces divers éléments théoriques autour du phénomène de la relation. Enfin, avant d'entrer dans l'opérationnalisation de cette thèse, il importait de définir et de caractériser en dernière section de ce cadre théorique global, les concepts de modèle et de modèle éducationnel. Ainsi, comme nous l'avons vu au point 2.6.2, construire un modèle éducationnel impliquera deux objectifs généraux de recherche :

1- Élaborer des fondements comprenant

a) des éléments formels (ou théoriques) qui définiront et caractériseront le sens du spirituel dans la prise en compte du rapport de l'être humain à la nature selon une perspective d'éducation à la nature. Par conséquent, les aspects du concept de spiritualité concernant plus spécifiquement le rapport au milieu de vie naturel seront traités au chapitre IV présentant le volet théorique du modèle éducationnel de cette recherche ; et

b) des repères axiologiques (visées et valeurs) ;

2- À l'appui de ces fondements, il s'agira de conceptualiser le volet praxéologique du modèle (ensemble d'approches et de stratégies) qui vise à favoriser de façon transversale le cheminement spirituel du jeune dans son rapport à son milieu de vie naturel.

Pour l'atteinte de ces objectifs, nous proposons une recherche de développement théorique selon une démarche méthodologique qui sera présentée au chapitre suivant.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Tel que mentionné en introduction, la démarche méthodologique de l'anasynthèse présentée dans ce chapitre a présidé aux travaux de notre recherche, dont témoigne d'ailleurs la structuration de cette thèse. Pour préciser la démarche de développement d'un modèle théorique retenue pour cette thèse, nous avons analysé le cadre méthodologique de treize thèses et de deux mémoires publiés entre 1992 et 2015 dont les chercheurs ont utilisé la même démarche, soit celle de l'anasynthèse, justifiant sa pertinence et son efficacité. Cette analyse minutieuse a permis une compréhension fine de l'opérationnalisation d'une telle méthodologie qui, comme nous le verrons, peut varier d'une recherche à l'autre selon les besoins de la recherche et les contraintes du chercheur.

En premier lieu, par souci de transparence, ce chapitre commencera par l'exposé de la posture épistémologique sous-jacente à notre recherche. Comme nous pourrons le constater, celle-ci a une incidence sur le paradigme éducationnel qui sous-tend l'élaboration du modèle éducationnel en développement. Par la suite, l'exposé critique des recherches apparentées à celle-ci nous conduira à expliciter et justifier le type de recherche choisi, soit la recherche théorique, plus spécifiquement la recherche de développement théorique avec les critères de scientificité qui lui sont propres. Pour terminer, l'opérationnalisation de la démarche cadre de l'anasynthèse sera présentée en détail.

3.1 La posture épistémologique adoptée pour cette recherche

Selon Van der Maren (2011), l'épistémologie est cette branche de la philosophie concernant l'étude critique de la connaissance. Il observe qu'à travers les travaux des chercheurs, on peut distinguer divers paradigmes de recherche, soit des modèles de pensée et de réalisation de recherche. En effet, le concept de paradigme mis en évidence par Kuhn en 1962 dans son écrit *The Structure of Scientific Revolutions,* démontre que tout rapport à la connaissance repose sur une posture épistémologique caractérisée par une certaine conception de la nature de la connaissance (scientifique) et de la manière de la produire. Kuhn (2008) montre aussi la tendance de l'être humain, en l'occurrence du chercheur, à une certaine rigidité paradigmatique, soit une difficulté de s'ouvrir à d'autres possibles. En s'appuyant sur Jullien (2008), Van der Maren (2011, p. 7) renchérit sur ce point et invite à repenser ces rapports au savoir en envisageant la richesse des différences et des cultures comme des ressources que l'uniformisation menace, ce qui correspond d'ailleurs à l'un des enjeux majeurs dans le domaine de l'épistémologie.

Selon Legendre (2005, p. 981), un paradigme est « une idée générale, une vision d'ensemble particulière et unifiante d'une réalité », qui d'après Gaudreau (2011, p. 83), « constitue une plateforme d'idées, de croyances, de valeurs, de principes, de connaissances, d'attitudes entremêlés, mais organisés en un schéma mental de référence qui se répercute sur la pensée et la conduite humaines ». Plus spécifiquement et notamment en lien avec toute recherche de connaissance, Legendre (2005, p. 981) précise le fait qu'un paradigme est un « ensemble d'énoncés ayant fonction de prémisses, présentant une vision globale d'un domaine, facilitant la communication, l'évolution et la créativité, situant en contexte l'étude des phénomènes concernés, guidant l'élaboration des théories et suggérant les pratiques appropriées ».

Dans le domaine de la recherche en éducation, Savoie-Zajc et Karsenti (2018) établissent une typologie de recherches avec trois familles dominantes de paradigmes

épistémologiques : positiviste, interprétatif et critique. Dans le tableau 2.1, Chavez (2005) les reprend pour les compléter notamment à partir des écrits de Robottom et Hart (1993) dans le champ de la recherche en éducation relative à l'environnement et en y incluant la dimension éthique identifiée par Sauvé (2005b, p. 34). Romm (2015) intègre le paradigme critique dans le plus vaste paradigme dit transformatif. En effet, cette famille de paradigmes regroupe un ensemble de visions de la recherche qui se distinguent des deux paradigmes dominants (positivistes et interprétatifs) représentatifs pour ainsi dire de la recherche occidentale (Chilisa, 2012 ; Chilisa et Ntseane, 2010 ; Escobar, 2007 ; Jacob, 2017 ; Lehrer, 2018 ; Rain, 2005). Dans ce paradigme transformatif, on retrouve notamment les propositions épistémologiques systémique, écologique dont celui de la justice écologique, ceux de la justice sociale, dont celle issue de la philosophie émancipatrice de Paolo Freire (1980, 1992), de même que les postures épistémologiques post-colonialiste, autochtone et féministe.

Tableau 3.1 : Caractéristiques des paradigmes les plus importants de la recherche en éducation (Chavez, 2005)

Aspect	Paradigmes de recherche en éducation		
	Positiviste	Interprétatif	Critique
Ontologie de la recherche (vision de la réalité)	La réalité existe indépendamment du chercheur; elle peut être réduite à des variables expérimentales.	La réalité est construite par les acteurs d'une situation.	La réalité est un construit humain qui reflète les modes de relations au sein de la société. Cette réalité est en devenir et nous devons participer à son changement à partir de notre attitude critique et de notre engagement.
L'épistémologie de la recherche (nature du savoir)	Le savoir se développe fondamentalement à partir de l'expérience externe.	Le savoir est le résultat d'une construction interprétative des personnes.	La dynamique établie à partir de l'action critique et de la participation permet d'actualiser et de construire des savoirs personnels et collectifs qui visent l'émancipation et le changement.

Aspect	Paradigmes de recherche en éducation		
	Positiviste	Interprétatif	Critique
La fonction de la recherche (finalité du savoir)	Produire des généralisations, prédire, étudier les causes et les effets et établir des lois.	Comprendre et construire de nouveaux savoirs relatifs des contextes spécifiques. Dégager les sens et la signification des réalités.	Favoriser la dynamique de changement de la société par la production de savoirs spécifiques à un contexte social.
La place du chercheur dans la recherche	Chercheur objectif et neutre.	Chercheur subjectif qui doit clarifier sa position comme partie prenante de la démarche de recherche.	Chercheur engagé qui vise la transformation.
L'éthique de la recherche	L'objectivité et la neutralité du chercheur sont exigées.	Acceptation et même valorisation de la subjectivité comme éléments constituant la recherche.	Réflexion sur les rapports de pouvoir. Prise de position. Engagement. Émancipation. La recherche doit être un processus engagé.
Certaines tendances dans les choix méthodologiques	Démarche hypothético-déductive, quantitative, isolement des variables, stratégies statistiques.	Démarche descriptive, qualitative, émergence de significations, stratégies herméneutiques.	Démarches holistiques dans lesquelles il y a une dimension critique de la problématique en question et une dimension créative qui propose des solutions possibles.

Selon la typologie explicitée par Chavez (2005), si la posture épistémologique de notre recherche est interprétative, où la réalité est construite par les acteurs d'une situation (Savoie-Zajc et Karsenti, 2018), elle est également associée à un paradigme à visée critique émancipatrice (Guba et Lincoln, 1994 ; Merriam, 2009 ; Robottom et Hart, 1993) face aux systèmes d'éducation répondant majoritairement à un paradigme éducationnel rationnel et technologique (Bertrand et Valois, 1999 ; Duborgel, 1992). En effet, misant sur le fait que « l'école est une institution sociale qui peut jouer un rôle significatif dans l'évolution des mentalités » (Bertrand, Valois et Jutras, 1997, p. 3), le

paradigme transformatif critique émancipateur (Romm, 2015) sous-tend également cette recherche ; il vise un changement social autour de la perception du concept de spiritualité en éducation pour accompagner le changement individuel tant chez les membres de l'équipe-école dont les enseignants et les AVSEC, que chez les élèves. Pour ce faire, une posture humaniste socioconstructiviste (Charron et Raby, 2016) est à considérer, intégrant le développement humain comme « un processus historique, produit d'une dynamique interne complexe où les rapports sociaux se transforment en de nouvelles fonctions psychiques grâce à leur intériorisation [rendant compte ainsi de] l'origine sociale et culturelle de la pensée » (Gauthier et Tardif, 2012, p. 221).

Plus spécifiquement, cette recherche s'inscrit dans une dynamique postcoloniale pour s'émanciper en les déconstruisant des facteurs culturels, historiques, sociaux et économiques oppressifs selon une hégémonie aux sources européennes (Battiste, 2013 ; Racine, 2011 ; Smith, 2012). Il s'agira de décoloniser les connaissances dominées ou dévalorisées (Lehrer, 2018) pour saisir des situations complexes, systémiques en évitant de tomber dans une dialogique binaire (Théroux-Séguin, 2007) et élargir le champ des possibles au travers d'autres savoirs (Rain, 2005) dans une perspective holistique qui touche au sensible au-delà du cognitif et parfois du verbalisé. Selon Théroux-Séguin (2007), cette déconstruction des structures et des concepts modernes supportant des mécanismes de reproduction des hiérarchies se fera par le questionnement autour du sujet, de son autonomie et de sa participation civique pour créer de nouveaux discours. Ainsi, cette posture trouve de nombreux points de convergence avec les paradigmes épistémologiques écologique (Steil et Carvalho, 2014) et autochtone (en anglais *Indigenous Research Paradigm*) (Battiste, 2013 ; Chilisa, 2012 ; Hart, 2010 ; Lavallée, 2009 ; Smith, 2012 ; Wilson, 2001, 2003, 2013), où la connaissance se construit dans la relation et connexion avec les composantes du monde naturel. Jacob (2017, p. 84) reprend les travaux de Wilson (2001, 2003, 2008, 2013) pour spécifier le fait que selon le paradigme de recherche autochtone, « les réalités sont multiples et en relation avec les éléments qui les

entourent. La réalité n'est donc jamais un objet, mais un ensemble de relations ». Brant Castellano (2000, p. 23-24) identifie trois sources de savoirs indigènes qui se chevauchent et interagissent ensemble ; les savoirs traditionnels ou ancestraux transmis de génération en génération, les savoirs d'expérience et les savoirs révélés, acquis au travers des rêves, des visions et des intuitions, qui correspondent à la manifestion de la spiritualité.

On retrouve ici le paradigme de la complexité vu au chapitre précédent et sur lequel repose le modèle éducationnel, soulignant l'auto-éco-organisation systémique et donc transdisciplinaire proposé par Edgar Morin (2015, p. 32). Un tel paradigme, repris par Galvani (2008) et Pineau (1999, 2006), Romm (2015) l'identifie comme étant une pensée et un agir systémique critique (*critical systemic thinking and practice* dans le texte p. 417) où « chacun participe au tout et tout est connecté dans le réseau du vivant » (Romm, 2015, traduction libre, p. 420). On retrouve également des éléments de la transdisciplinarité énoncés par Basarab Nicolescu (1996, 2012, 2014) avec la reconnaissance de différents niveaux de réalité introduisant la logique du tiers inclus unifiant entre le sujet et l'objet selon le principe de Stéphane Lupasco :

> The zone of non-resistance plays the role of a third between the Subject and the Object, an Interaction term, which allows the unification of the transdisciplinary Subject and the transdisciplinary Object while preserving their difference. (Nicolescu, 2014, p. 193)

Ainsi, selon Galvani (2008, p. 141), « on peut développer une perspective plus globale qui distingue les éléments sans les séparer, et qui relie sans confondre ». Une telle posture épistémologique face à la connaissance conduit à sept principes méthodologiques que Galvani (2008, p. 141 et 142) reprend de Morin et ses collaborateurs (2003) comme suit :

- **Le principe systémique ou organisationnel** « qui permet de relier la connaissance des parties avec la connaissance du tout et vice-versa. » (Morin et al., 2003, p. 42) ;

- **Le principe hologrammatique** « qui permet de considérer, comme dans un hologramme, que chaque partie contient pratiquement la totalité de l'information de l'objet représenté. […] » (Morin et al., 2003, p. 42) ;
- **Le principe de rétroactivité** « qui permet de rompre avec le principe réducteur de causalité linéaire par le concept de boucle rétroactive. Face au principe linéaire cause-effet, nous nous situons à un autre niveau : non seulement la cause agit sur l'effet, mais l'effet rétroagit de façon informationnelle sur la cause, permettant l'autonomie organisationnelle du système. » (Morin et al., 2003, p. 43) ;
- **Le principe de récursivité** « qui désigne un processus dont les produits sont nécessaires à la production du processus lui-même. C'est une dynamique auto-productive et auto-organisationnelle. » (Morin et al., 2003, p. 44) ;
- **Le principe d'autonomie/dépendance** « qui permet de comprendre le processus auto-éco-organisationnel. Toute organisation, pour conserver son autonomie, a besoin d'être ouverte à l'écosystème dont elle se nourrit et qu'elle transforme [...] Aucune autonomie n'est possible sans de multiples dépendances. [...] » (Morin et al., 2003, p. 45) ;
- **Le principe dialogique** « qui permet de penser dans un même espace mental des logiques qui se complètent et s'excluent. Le principe dialogique peut se définir comme l'association complexe (complémentaire/concurrente/antagoniste) d'instances nécessaires, conjointement nécessaires à l'existence, au fonctionnement et au développement d'un phénomène organisé. [...] » (Morin et al., 2003, p. 46) ;
- **Le principe de réintroduction du connaissant en toute connaissance** « qui permet de reconnaître le rôle actif du sujet, de l'observateur, du penseur, qui avait été évincé par un objectivisme épistémologique aveugle. Le sujet ne reflète pas la réalité. Le sujet reconstruit la réalité au moyen des principes que nous avons mentionnés. » (Morin et al., 2003, p. 47)

En lien avec le dernier principe, la dimension systémique impacte le chercheur dans le fait qu'on ne peut séparer l'observateur de ce qu'il observe : « l'observateur sera toujours connecté à l'observé » (Romm, 2015, traduction libre, p. 419) ; « l'observateur/concepteur doit s'inclure dans l'observation et la conception » (Morin, 2015, p. 49). Cette prise de conscience ne peut être que bénéfique en recherche pour reconnaître les biais du chercheur. Ainsi, l'exposé des présupposés épistémologiques et des conceptions préalables rendra compte de la possibilité de tels biais en fonction desquels le chercheur devra expliciter et justifier rigoureusement ses analyses.

Comme nous le verrons dans l'opérationnalisation de cette recherche, certains des principes méthodologiques propres à la complexité sont repris dans la méthodologie cadre de l'anasynthèse considérée comme un processus de type cybernétique (Sauvé, 1992).

Analysons à présent les recherches qui se sont intéressées à notre objet de recherche pour expliciter par la suite le type de recherche préconisé dans le cadre de cette thèse.

3.2 Exposé critique des pratiques méthodologiques en lien avec l'objectif global de cette recherche

La plupart des recherches qui s'intéressent au cheminement spirituel en éducation (Adams et al., 2015 ; Elton-Chalcraft, 2002 ; Fraser, 2007 ; Fraser et Grootenboer, 2004 ; Hyde, 2008 ; Ng, 2012 ; Sewell, 2009 ; de Souza, 2003)[115] sont de nature empirique et phénoménologique, plus particulièrement descriptive et interprétative. La revue de littérature effectuée par Mata-McMahon (2016), qui met au jour une vingtaine d'études empiriques concernant le phénomène spirituel chez les jeunes, conforte cette observation. Il y est question avant tout de rendre compte d'un phénomène qui est celui de la prise en compte de la spiritualité des jeunes, notamment en éducation, et dont le chercheur tente de dégager des caractéristiques afin d'en permettre une meilleure compréhension. Tel a été le cas de Hay et Nye (1998/2006) souvent cités dans les cadres théoriques des recherches analysées (Watson, 2017). Certains chercheurs tels que Hyde (2008) ou de Souza (2006) tentent de mettre à profit les résultats de leur recherche empirique en proposant des avenues praxéologiques du développement spirituel chez les jeunes. D'autres recherches (Dallaire, 2014 ; Eaude, 2009, 2015 ; Natsis, 2016 ; O'Higgins Norman et Renehan, 2014 ; Rossiter, 2014 ; Watson, 2017) sont de nature théorique, faisant état de la

[115] Ces recherches ont été repérées à partir d'une recension d'écrits qui est explicitée à la section 3.6.1.

question du spirituel en éducation dans leur pays respectif avec une analyse conceptuelle du concept de spiritualité.

À notre connaissance, la seule recherche en éducation qui s'est donné comme objectif de questionner la possibilité d'un modèle d'éducation spirituelle est la recherche théorique de Filliot, (2007) intitulée *L'éducation spirituelle ou l'autre de la pédagogie. Essai d'approche laïque de la relation maître-élève-savoir dans les spiritualités de l'Orient et de l'Occident (yoga, sagesses chinoises, bouddhisme zen, christianisme)*. L'exposé méthodologique succinct (une page, p. 34) de cette thèse fait état d'une approche phénoménologique de type « dialogique » sous un angle philosophique autour de quatre grandes traditions spirituelles.

Les thèses qui se donnent pour objectif de proposer un modèle éducationnel avec des éléments axiologiques, formels et praxéologiques telles que celles de Sauvé (1992), Chavez (2005), Charland (2008), Villemagne (2005) et dans une moindre mesure Jeannotte (2015), sont des recherches théoriques menées selon une démarche incluant une recension d'écrits soigneusement sélectionnée au regard de leur champ d'analyse (Legendre, 2005 ; Sauvé, 1992).

3.3 Le type de recherche préconisé

Sachant que l'objectif de la recherche est de proposer un modèle éducationnel, au même titre que Charland (2008), il serait question d'une recherche théorique. Cependant, on pourrait se poser la question d'une recherche de développement telle que définie par Van de Maren (2003) et Loiselle et Harvey (2007) dans la mesure où il est question de la création d'un « produit » (ou proposition éducationnelle) qui réponde à un besoin.

La figure 3.1 issue de Gohier (2018, p. 110) présente la typologie la plus classique des recherches en éducation d'après Van der Maren (2014, p. 41) où on peut situer la recherche de développement et la recherche théorique.

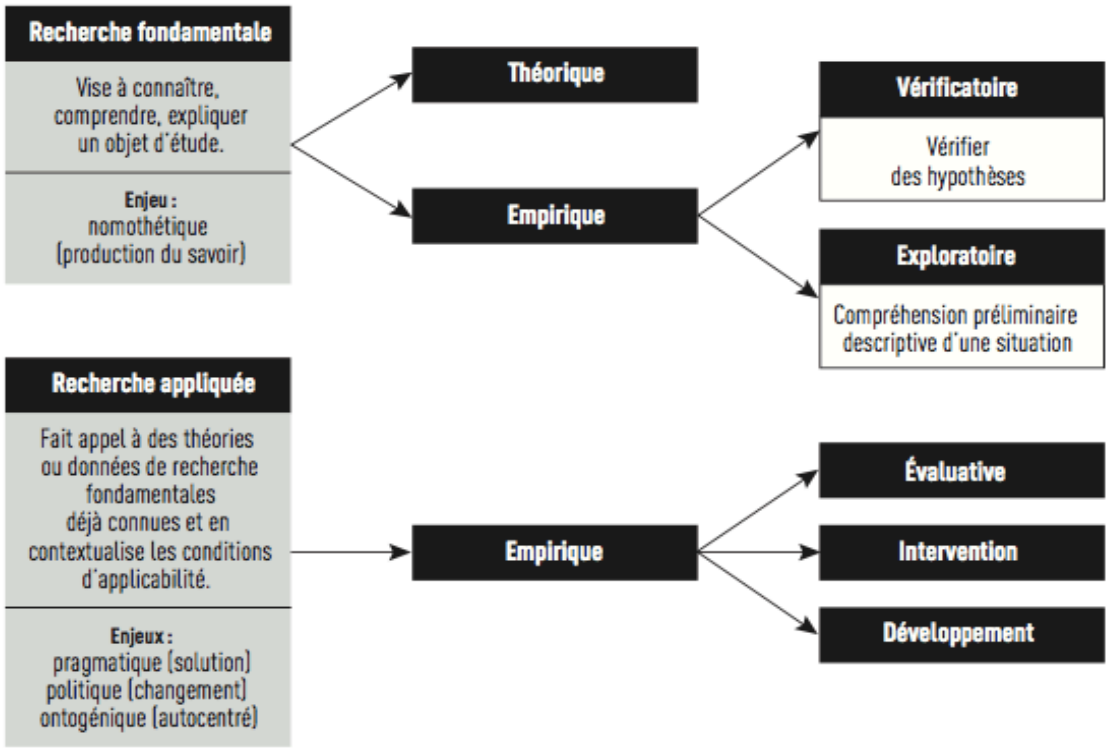

Figure 3.1 : Typologie de recherches en éducation (Gohier, 2018, p. 110)

Selon cette typologie, la recherche de développement s'inscrirait dans le cadre des recherches appliquées (Loiselle, 2001) où le produit proposé est mis à l'essai pour arriver à un produit final avec une analyse de la démarche d'ensemble (Bêty, 2013 ; Harvey, 2007 ; Turgeon, 2013). Comme le spécifie Turgeon (2013), une recherche de développement vise également à rendre compte de l'expérience de développement elle-même avec « l'analyse du processus de développement de l'objet » (Loiselle et Harvey, 2007, p. 44). Ainsi, prenons l'exemple type de recherche de développement de Bêty (2013) concernant la *conception et mise à l'essai d'un dispositif de formation portant sur le changement conceptuel en électricité et destiné aux enseignants du primaire* : après une présentation de la problématique et l'exposé d'un cadre théorique sur le changement conceptuel et les conceptions sur les circuits électriques, Bêty propose une méthodologie de recherche de développement avec - au sein même du chapitre

méthodologique - une présentation du dispositif de formation construit sur la base des éléments théoriques développés dans son cadre théorique. Ensuite, toute la recherche consiste à développer ce dispositif de formation par une série de mises à l'essai empiriques avec des retours notamment au moyen d'entrevues, de questionnaires et d'entretiens de groupe pour une « mise au point » de la formation en question (Bêty, 2013).

Or, contrairement à ce qui se fait dans le cadre d'une recherche de développement de ce type, ce qui nous intéresse, comme le spécifient Durand (1996) et Sauvé (1992), c'est que « contrairement aux autres démarches scientifiques, le modèle n'est pas élaboré au départ, mais au terme d'un processus rigoureux d'analyse et de synthèses répétées » (Durand, 1996, p. 18). Il n'est pas non plus question d'une recherche appliquée et empirique avec des mises à l'essai successives comme c'est le cas des recherches de développement d'outils selon la typologie des recherches de Van de Maren (2003). On s'inscrit dans une recherche de type théorique (Gaudreau, 2011 ; Gohier, 2018) en amont de la recherche empirique (Dumais, 2014). Ce type de recherche a pour objet la construction d'une « réflexion approfondie sur la nature et les relations entre les éléments d'un phénomène » (Gaudreau, 2011, p. 82) - ici, il s'agit du phénomène complexe de la spiritualité et de sa prise en compte en éducation non confessionnelle chez les jeunes dans le cadre d'une éducation relative à l'environnement. Une telle recherche « débouche alors sur une théorie, un modèle ou un principe, nouveaux qui expliquent ou prédisent les caractéristiques du phénomène étudié » (Gaudreau, 2011, p. 82). Enfin, comme nous l'avons vu au chapitre précédent avec Legendre (2001), le modèle éducationnel comporte une dimension explicative associée à l'ensemble des volets formel et axiologique d'une part et praxéologique d'autre part.

Au regard de ces différents éléments, à l'instar de Rocque (1996) et Chavez (2005), nous pouvons considérer notre recherche comme une recherche de développement

théorique dans la mesure où nous empruntons des éléments de la recherche de développement concernant la réponse à un besoin et la validation de notre modèle éducationnel par des acteurs du milieu, comme nous le verrons par la suite, pour développer une proposition théorique. À l'instar de Dumais (2014) et de Filteau (2009), la validation du prototype fera l'objet d'une validation un peu plus poussée qu'une validation par des chercheurs experts. Elle se fera également auprès d'acteurs du milieu, bien que restant toujours une validation de type théorique et non une simulation ou mise à l'essai empirique.

Autre élément essentiel de cette recherche de type théorique est qu'elle se caractérise comme une **recherche spéculative** (Gohier, 1998 ; Martineau et al., 2001 ; Van der Maren, 2004), à savoir « un travail de l'esprit produisant des énoncés théoriques à partir et à propos d'autres énoncés théoriques » (Van der Maren, 2004, p. 134) dans la mesure où il faudra non seulement faire appel aux savoirs acquis, mais aussi à la créativité dans l'organisation originale de ces savoirs (Durand, 1996) pour proposer un modèle éducationnel théorique inédit.

Pour conclure, signalons que cette recherche de développement théorique, à visée spéculative, répond à la définition d'une recherche de type théorique qui « vise la conceptualisation de modèles théoriques (propositions, définitions, typologies, taxonomies, réseaux notionnels, etc.) d'un objet ou d'un phénomène complexe, par l'analyse et la synthèse d'une pluralité de données conceptuelles ou empiriques ou d'autres modèles » (Guay, 2004, p. 17). C'est une recherche fondamentale répondant à un enjeu nomothétique de production de connaissances nouvelles (Van der Maren, 2004 ; Gaudreau, 2011) pour la conceptualisation d'un modèle éducationnel autour du phénomène de la spiritualité et de sa prise en compte en éducation non confessionnelle selon une perspective psychosociale d'ERE.

Il s'agit désormais de concevoir une démarche méthodologique optimale pour mener à bien cette recherche de développement théorique que nous classons dans la catégorie

des recherches de type théorique. Mais d'abord, nous exposerons les critères de scientificité propres à toute recherche de ce type.

3.4 Critères de scientificité de la recherche

Toute théorisation en éducation doit répondre à des critères de validité scientifique (Van der Maren, 1984). Gohier (1998) en a proposé sept qui peuvent être employés dans une recherche semblable à la nôtre et que nous reprenons à notre tour au même titre que Berrymann (2002), Charland (2008), Dumais (2014), Jeannotte (2015) ou encore Messier (2014) dans le cadre de leur propre recherche de type théorique. Ces critères sont présentés dans le tableau 3.2 et sont définis de la façon suivante :

- La **pertinence** de la recherche correspond au « degré de lien significatif entre les résultats obtenus et les besoins à satisfaire » (Legendre, 2005, p. 1035) ;
- La **valeur heuristique** réside dans l'apport de nouvelles connaissances et la réflexion engendrée par le modèle (Jeannotte, 2015) ;
- La **cohérence** correspond à la non-contradiction des énoncés théoriques et conceptuels à l'intérieur même du modèle éducationnel, entre ses éléments axiologique, formel et praxéologique (Villemagne, 2005). Il sera aussi question de s'assurer de la cohérence vis-à-vis des présupposés théoriques et épistémologiques du chercheur ;
- La **circonscription** vise une délimitation claire de l'objet d'étude à laquelle est associée la **complétude** au regard du domaine traité ;
- L'**irréductibilité** fait référence à la simplicité du modèle proposé, soit son caractère fondamental ;
- Enfin, le dernier critère concerne la **crédibilité** et fait référence à trois sous-critères : la **crédibilité des sources**, la **crédibilité de la méthode dialectique** quant au regard critique du chercheur à l'égard des textes à l'étude et une argumentation logique et efficace (Fortin et Gagnon, 2010 ; Gohier, 2018), et en troisième lieu, la **transparence** du chercheur au regard de sa démarche méthodologique et de ses

présupposés théoriques et épistémologiques. Enfin, le fait d'exposer clairement l'ensemble de la démarche méthodologique ainsi que les limites possibles de la recherche accorde de la crédibilité à l'ensemble de celle-ci (Charland, 2008 ; Messier et Dumais, 2016).

Ces critères de scientificité guideront notre parcours de recherche.

Tableau 3.2 : Les critères de scientificité de la recherche théorique d'après Gohier (1998) repris par Berryman (2002), Charland (2008) et Jeannotte (2015)

	Critère	Explicitation du critère
1-	**Pertinence**	Pertinence des énoncés par rapport au domaine
2-	**Valeur heuristique**	Apport de nouvelles connaissances
3-	**Cohérence**	Non-contradiction entre les énoncés
4-	**Circonscription**	Délimitation du domaine de l'objet d'étude
5-	**Complétude**	Exhaustivité par rapport au domaine de l'objet d'étude
6-	**Irréductibilité**	Simplicité ou caractère fondamental
7-	**Crédibilité**	<u>Crédibilité des sources</u> Constitution d'un corpus valide avec des auteurs significatifs du domaine
		<u>Crédibilité de la méthode dialectique</u> - Pratique d'un regard critique à l'égard des textes à l'étude - Rhétorique ou appareil argumentatif efficace selon une logique solide
		<u>Transparence</u> Exposé des présupposés théoriques et épistémologiques de l'auteur

Les critères de scientificité propres à une recherche de développement sont ceux d'une recherche inductive (Loiselle et Harvey, 2007) où il sera question, comme nous le verrons dans la section 3.6.5, d'une validation théorique du modèle éducationnel auprès d'experts et d'acteurs du milieu de l'éducation. Savoie-Zajc (2018, p. 207) fait état de

quatre critères de rigueur que sont ceux de la crédibilité, de la transférabilité, de la fiabilité et de la confirmation (au sens de transparence et rigueur de la démarche dont celle de l'analyse des données recueillies), que l'on retrouve en partie dans les critères énoncés plus haut. À cela, Savoie-Zajc (2018, p. 209) ajoute les critères relationnels relatifs aux participants, s'assurant d'un choix équilibré de participants représentatifs de la réalité en milieu d'éducation et de l'authenticité de la recherche. Cette authenticité se mesure à la qualité de prise de conscience qui s'effectue chez les participants au regard du contenu du modèle, de ce qu'ils en retiennent et de la façon dont ces apprentissages auront possiblement un impact sur leur pratique en procurant « l'énergie d'agir sur leur réalité » (Savoie-Zajc, 2018, p. 211).

3.5 Choix d'une démarche méthodologique : l'anasynthèse

La recherche théorique est souvent méconnue et peu présente dans le domaine de l'éducation (Gagné et al., 1989 ; Legendre, 2005 ; Léger, 2006), notamment dans les ouvrages méthodologiques (Gaudreau, 2011 ; Gohier, 1998 ; Martineau et al., 2001 ; Messier et Dumais, 2016). Dans le cadre d'une recherche théorique qu'il nomme spéculative, Van der Maren (2004) fait état de trois types d'analyse possible : conceptuelle, critique et inférentielle. L'analyse conceptuelle permet « de dégager le sens et les possibilités d'application d'un concept ou d'une notion, en identifiant les constituants du champ sémantique de ce concept ou de cette notion et ses interactions avec d'autres champs » (Van der Maren, 2004, p. 139). L'analyse critique cherche à « évaluer un ensemble d'énoncés théoriques afin de mettre en évidence les lacunes, les contradictions, les paradoxes, les conditions, les présupposés, les implications et les conséquences, la plupart du temps non dites par les premiers auteurs » (Van der Maren, 2004, p. 146). Enfin, l'analyse inférentielle a pour objectif le développement ou l'extension de théories : « Le développement d'une nouvelle théorie dans un domaine donné s'obtient par le transfert d'une théorie d'un autre domaine à la suite de la perception d'une analogie entre les domaines » alors que « l'extension de théories

existantes et de ses applications dans son champ originel se réalise par l'ajout d'éléments théoriques inférés » (Van der Maren, 2004, p. 148).

Martineau, Simard et Gauthier (2001), proposent pour leur part quatre approches méthodologiques pour les recherches théoriques et spéculatives, articulées autour de trois axes de l'activité scientifique : l'**herméneutique** (l'art d'interpréter les textes) et l'**analyse conceptuelle** (dont les auteurs reprennent la définition de Van der Maren) pour l'axe interprétatif, la **rhétorique** (l'art de la persuasion) pour l'axe argumentatif et enfin la **pratique littéraire** (l'art de savoir écrire) pour l'axe relatif au fait de raconter de façon à soutenir une cohérence discursive. Notons que pour ces auteurs, la recherche théorique et spéculative a « quelque chose à voir avec les enjeux de langage, quelque chose qui les rapproche de l'essai philosophique, parfois du discours politique, voire même de la production littéraire » (Martineau et al., 2001, p. 23). Ces auteurs citent Brown (1989) qui s'intéresse au réalisme symbolique et qui « adopte une position qui fait de l'esthétique-cognitive le cadre permettant de dépasser l'opposition entre approche objective et approche subjective » (Martineau et al., 2001, p. 23) dans la mesure où une « vision esthétique du mode de connaissance sociologique – une poétique pour la sociologie – peut contribuer à surmonter les contradictions méthodologiques des sciences sociales contemporaines et par là même, des pratiques de leurs chercheurs » (Brown, 1989, p. 11 dans Martineau et al., 2001, p. 22).

Legendre (2005, p. 74) propose une méthodologie de recherche théorique, l'anasynthèse, comme « processus général d'élaboration d'un modèle ». À l'instar de Benoît (2000), Dumais (2014), Durand (1996), Charland (2008), Chavez (2005), Guay (2004), Jeannotte (2015), Messier (2014), Rocque (1994), Sauvé (1992) et Villemagne (2005), l'anasynthèse nous semble être l'approche méthodologique la plus pertinente pour notre recherche. Comme nous le verrons par la suite en détail à la section 3.6, l'anasynthèse intègre les types de démarches théorique identifiés par Van der Maren (2004) et Martineau et al. (2001) : l'analyse conceptuelle se fait lors de l'analyse de

contenu, l'analyse critique et l'analyse inférentielle lors de la synthèse, et l'herméneutique, la rhétorique et la pratique littéraire lors de l'élaboration du prototype. L'anasynthèse comprend toutefois deux autres étapes :

- l'étape de la clarification de la situation de départ qui consiste à rassembler les informations et les éléments dont on dispose pour élaborer le modèle, donnant lieu à un état de la situation (la problématique) et à un corpus d'écrits à analyser, et
- l'étape de la validation du prototype du modèle, étape essentielle permettant d'assurer la validité et la crédibilité de la recherche. L'étape de validation du prototype, notamment auprès d'acteurs du milieu de l'éducation, correspond à l'opérationnalisation de la portion « développement » de cette recherche de développement théorique.

La force de la démarche rigoureuse et globale de l'anasynthèse est qu'il s'agit d'un processus qui permet l'intégration d'« une pluralité de points de vue (synthèse) plutôt que de les morceler en perceptions étroites, trop souvent antagonistes (perception analytique) » (Durand, 1996, p. 16). Comme le souligne le néologisme « anasynthèse » (Legendre, 2005, p. 74), les phases principales de cette démarche sont l'analyse et la synthèse :

> [A]fin de permettre une description ou une compréhension de la réalité qui soit objective, exhaustive et méthodique, cette approche repose sur deux opérations fondamentales et complémentaires, indissociables l'une de l'autre : l'analyse et la synthèse. (Benoît, 2000, p. 47)

Dans le cadre de notre démarche d'élaboration d'un modèle éducationnel, il s'agira d'explorer la diversité des propositions existantes concernant ses éléments constituants. Nous procéderons donc à l'analyse et la synthèse des conceptions et connaissances éparses relatives à notre objet de recherche, pour créer ensuite de nouvelles relations entre ces éléments du savoir que sont les données conceptuelles ou empiriques (Durand, 1996 ; Guay, 2004 ; Martineau et al., 2001 ; Van der Maren, 2004).

Enfin, en plus de constituer la démarche globale la plus rigoureuse afin de développer un modèle éducationnel, l'anasynthèse rejoint nos présupposés épistémologiques tels que nous les avons clarifiés à la fin de la section 3.1. L'anasynthèse est une démarche cadre qui englobe l'ensemble de notre recherche depuis le début jusqu'à la fin du processus (Legendre, 2005 ; Sauvé, 1992), constituant un tout organique (Chavez, 2005 ; Sauvé, 1992). Ainsi, l'évolution de chaque étape enrichit rétroactivement les autres aussi bien en amont qu'en aval selon un processus itératif, conduisant à une restructuration constante des éléments constituants du modèle en développement, tout au long de cette étude, de la caractérisation de la problématique à la conceptualisation du modèle (Durand, 1996 ; Sauvé, 1992).

Plusieurs thèses théoriques (Benoît, 2000 ; Dumais, 2014 ; Durand, 1996 ; Charland, 2008 ; Chavez, 2005 ; Guay, 2004 ; Jeannotte, 2015 ; Messier, 2014 ; Rocque, 1994 ; Sauvé, 1992 ; Villemagne, 2005) utilisent et décrivent de façon exhaustive la démarche méthodologique rigoureuse et globale de l'**anasynthèse**, et témoignent de son efficacité dans l'élaboration de propositions théoriques et pratiques. L'étude approfondie du volet méthodologique de ces thèses, résumée dans le tableau 3.3, en montre la pertinence au regard de l'objectif de ce projet, soit celui d'élaborer un modèle éducationnel. Ce tableau présente donc une synthèse de l'analyse comparative du volet méthodologique de treize thèses (théoriques) et deux mémoires ayant opté pour la démarche cadre de l'anasynthèse d'après Silvern (1972) et adaptée par Legendre (2005), comme démarche méthodologique globale. Au fil de l'exposé de l'opérationnalisation de notre recherche (à la section suivante) concernant les différentes étapes de l'anasynthèse, nous reviendrons régulièrement sur ce tableau pour spécifier et justifier les nuances qui seront apportées dans le cadre de notre propre démarche méthodologique.

Dans le tableau 3.3, nous retrouvons les thèses théoriques dont l'objet est la construction d'un modèle éducationnel (Charland, 2008 ; Chavez, 2005 ; Jeannotte,

2015 ; Sauvé, 1992 ; Villemagne, 2005), ainsi que celles dont les auteures faisaient état de recherche de développement théorique (Chavez, 2005 ; Rocque, 1994). On remarque également que de par le caractère cybernétique et global de la démarche d'anasynthèse dans l'élaboration de l'ensemble de leur thèse, certains auteurs placent le chapitre méthodologique de celle-ci avant le cadre théorique, voire même avant la problématique (8 des 13 thèses étudiées - 62 %) alors que la tradition méthodologique est celle de placer ce chapitre après le cadre théorique. L'étude des thèses ayant opté pour cette option a montré que leurs auteurs ne procédaient pas en général à une validation de leur modèle théorique auprès d'acteurs du milieu, mais seulement auprès de chercheurs au même titre que la validation de l'ensemble de leur travail de recherche auprès de leur comité de recherche. Si Chavez (2005) apporte des éléments de son cadre méthodologique faisant état de l'anasynthèse immédiatement après l'exposé de sa problématique, cette auteure éclate son chapitre méthodologique en deux parties, la deuxième se trouvant après l'écriture du cadre théorique de la recherche pour expliciter la partie concernant la validation du prototype du modèle.

Dans la mesure où le chapitre méthodologique d'une thèse sert à justifier « l'ensemble des moyens et des activités susceptibles de répondre aux questions de recherche » (Fortin et Gagnon, 2010, p. 222), et bien que la méthodologie adoptée pour notre thèse soit considérée comme un tout servant à l'élaboration de l'ensemble de notre thèse, nous avons choisi de placer ce chapitre selon un ordre classique, après le cadre conceptuel et théorique. Dans la section suivante, nous détaillons les différentes opérations qui constituent cette démarche globale, transversale à l'ensemble de la recherche.

Tableau 3.3 : Synthèse de l'analyse de 13 thèses (théoriques) et de 2 mémoires ayant opté pour une anasynthèse comme démarche méthodologique globale (d'après Silvern, 1972, adaptée par Legendre, 2005)

Année	**Auteur**	Place du chapitre méthodologique I : Avant la problématique II : Après la problématique III : Après le cadre théorique	**Étapes de l'anasynthèse**				
			Analyse de contenu		**Validation**		
			Inspirée de **L'Écuyer** (1987, 1990)	Utilisation des catégories de **Maccia** (1966)	**Validation interne** Chercheur + Comité de recherche (Direction et codirection)	**Validation externe**	
						Experts chercheurs	Acteurs du milieu
1992	Sauvé	II			x	3	
1994	Rocque	I	X		x	3	
1996	Durand	I		X	x		
2000	Benoît	II	X	X	x	3	
2002*	Berryman	III			x		
2004	Guay	I	X	X	x		
2005	Chavez	II / III			x	4	2 groupes de 20 étudiants
2005	Villemagne	II		X	x		Conjugué à des études de cas collaboratives
2006	Landry	III	Positiviste	X	x		
2008	Charland	II	X	X	x		
2009*	Filteau	II	X	X	x	2	2 groupes de 24 et 30 participants
2009	Lacelle	III			x		Conjugué à une recherche exploratoire
2014	Dumais	III	X	X	x	2	5 pédagogues
2014	Messier	III	X	X	x	4	
2015	Jeannotte	II	X	X	x		
**		I : 23 % II : 39 % III : 38 %	**54 %**	**69 %**	**100 %**	**46 %**	**23 %**

* : Mémoire de maîtrise ** : Les pourcentages concernent les 13 thèses

3.6 Opérationnalisation et instrumentation de la méthodologie retenue

Cette démarche globale inspirée par C. Silvern (1972) et adaptée par Legendre (2005) en vue d'élaborer un modèle comporte sept opérations interreliées dans un processus itératif, tel que schématisé à la figure 3.2 et que nous expliciterons dans les sections suivantes : 1) l'identification de l'ensemble de départ, 2) l'analyse de l'ensemble de départ, 3) la synthèse de l'ensemble de départ conduisant à 4) l'élaboration du prototype ou prémodèle, 5) la validation du prototype, 6) les rétroactions et 7) la proposition d'un modèle optimal.

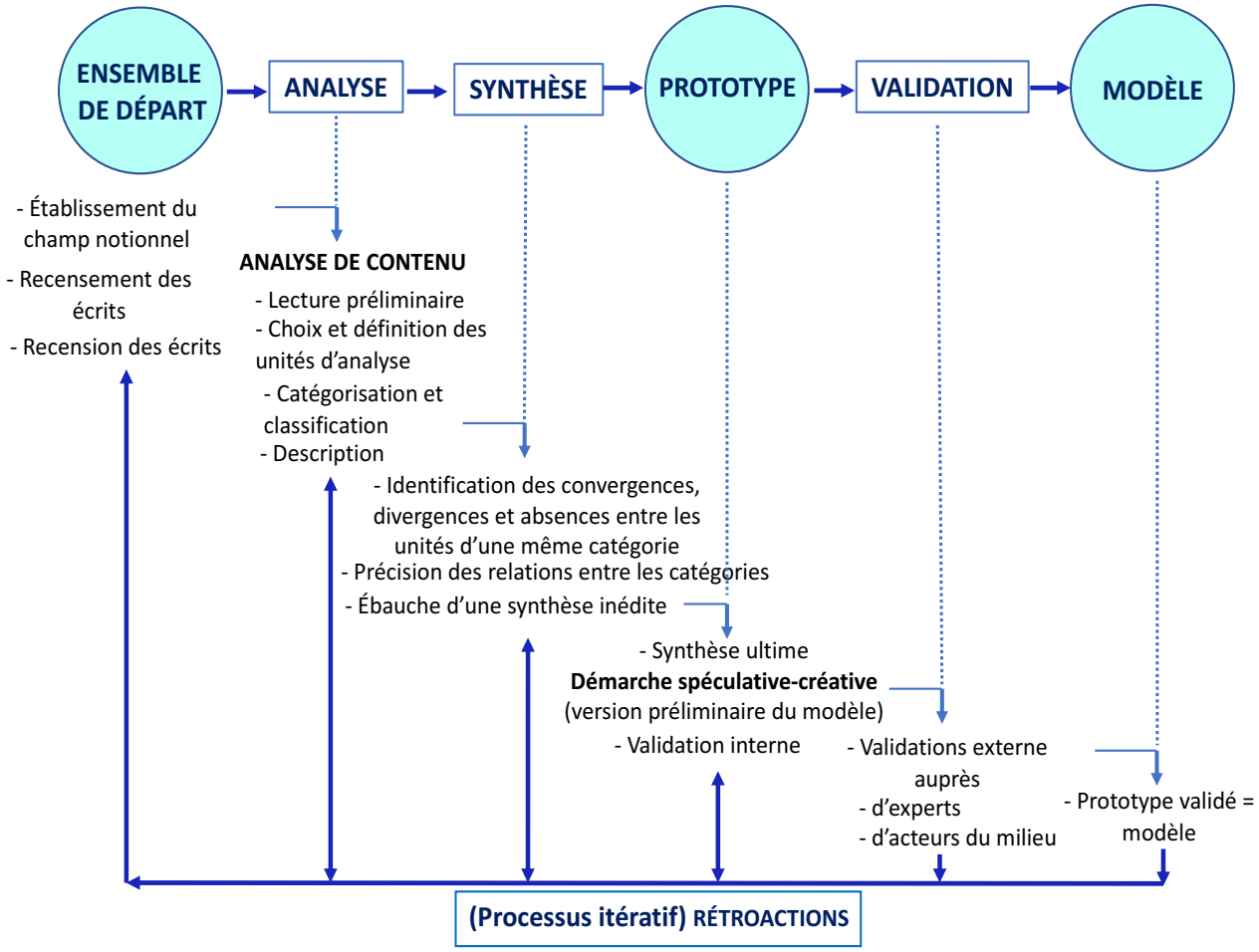

Figure 3.2 : Chronologie des opérations de l'anasynthèse, inspirée de Guay (2004), Lacelle (2009) et Dumais (2014) à partir de Duchesne (1999, p. 27)

Explicitons à présent chacune des opérations.

3.6.1 Constitution de l'ensemble de départ

La première étape de l'anasynthèse consiste à constituer un **ensemble de départ** par le rassemblement des informations et des éléments dont on dispose pour élaborer le modèle. Cet ensemble de départ correspond à l'établissement de l'état de la situation par l'énoncé de la problématique à l'aide d'un corpus d'écrits soigneusement constitué qui rassemble également tous les éléments qui serviront au développement du modèle (Guay, 2004, p. 20). Cette première opération se déroule en trois étapes. La première concerne l'établissement d'un **champ notionnel** composé de tous les descripteurs associés à la recherche. Celui-ci servira à la seconde étape , soit le **recensement des écrits** et ensuite à la troisième étape, la **recension des écrits**. Décrivons chacune de ces trois étapes.

Établissement du champ notionnel

L'établissement d'un champ notionnel repose sur la définition d'un ensemble de descripteurs, plus ou moins reliés, identifiés dans la problématique, qui permettent de décrire les principaux éléments de la recherche (Dumais, 2014, Guay, 2004 ; Legendre 2005). Dans notre cas, ce champ notionnel correspond à trois grands pôles ou famille de termes ou descripteurs tels qu'explicités à la figure 3.4 :

-1. l'éducation, plus spécifiquement l'éducation non confessionnelle,
-2. la spiritualité, le spirituel, le développement spirituel chez l'enfant,
-3. l'environnement naturel, le milieu de vie naturel, la nature, le rapport à la nature.

Ces termes serviront au recensement des écrits effectué à partir de différents catalogues, bases de données et moteurs de recherche. À l'instar de Dumais (2014), il a été nécessaire de combiner deux ou plusieurs descripteurs lors de nos recherches pour diminuer le nombre d'écrits non contextualisés à l'objet de recherche. Ainsi, la

combinaison de deux familles de descripteurs de niveau 1 de la figure 3.3 a donné lieu à des descripteurs de niveau 2 alors que la combinaison des trois pôles de descripteurs donne des termes de niveau 3 dont l'écoformation existentielle.

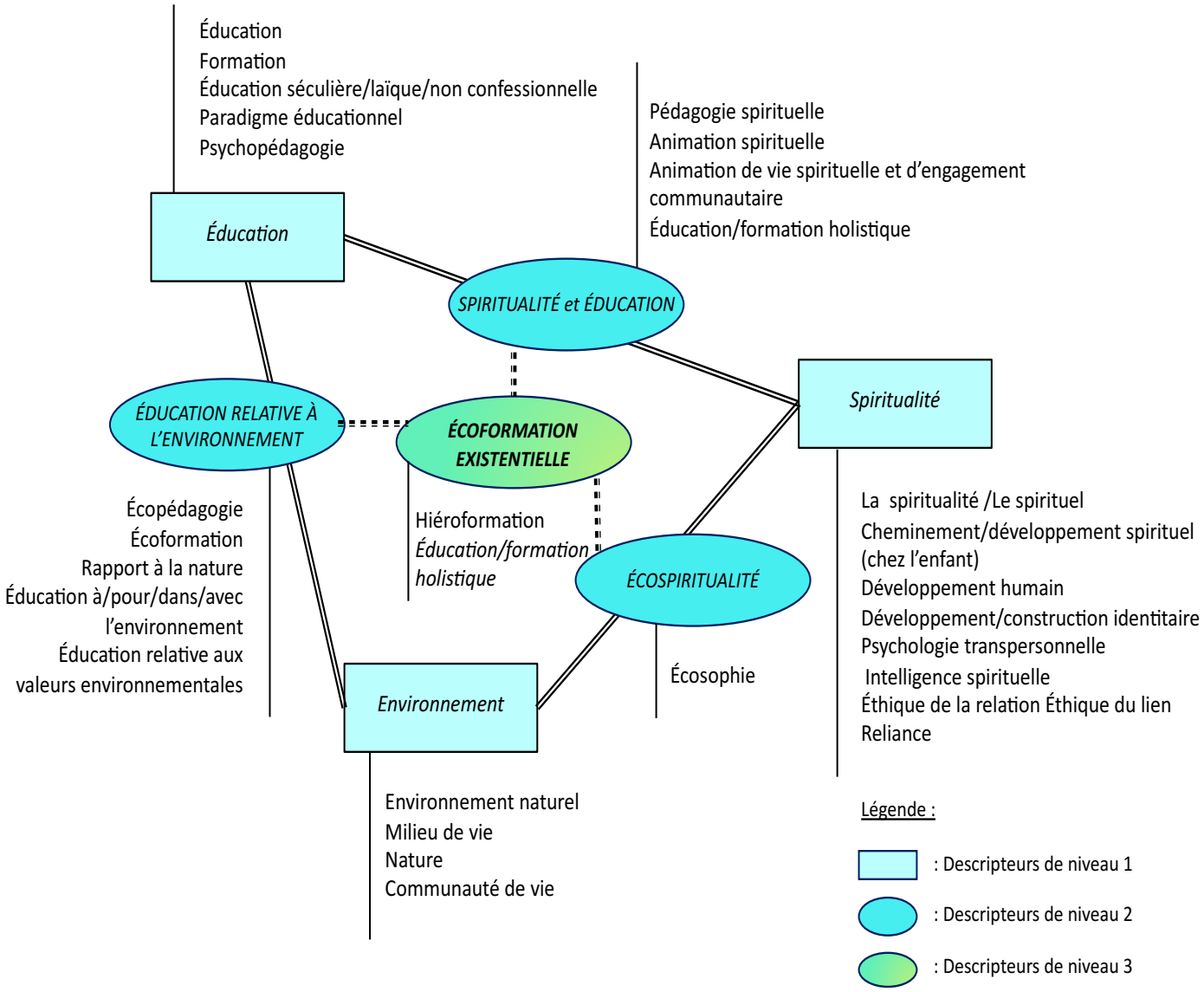

Figure 3.3 : Champ notionnel de cette recherche répertoriant l'ensemble des descripteurs en vue du recensement des écrits au départ de l'anasynthèse

Le recensement des écrits

Le recensement des écrits que l'on pourrait également appeler repérage ou revue de la documentation (Charland, 2008) correspond au « dénombrement général de tous les écrits se rapportant à un objet d'études ou de recherche » (Legendre, 2005, p. 1134). Il est obtenu au moyen de différents catalogues, bases de données et moteurs de recherche. Dans le cas de cette recherche, nous avons effectué un recensement d'écrits à partir des ressources principales suivantes :

1- les catalogues : Virtuose (Université du Québec à Montréal), Ariane (Université Laval);

2- les bases de données : ERIC, CBCA complète (éducation Canada), APA PsycNet (American Psychology Association), Érudit, Taylor & Francis Online, OpenÉdition, Cairn.info, ProQuest Dissertations and Theses, Archipel (UQAM), theses.fr ;

3- les moteurs de recherche : Google, Google Books, Google Scholar.

Certaines revues spécialisées dont les plus importantes sont répertoriées dans le tableau 3.4 ont été particulièrement intéressantes pour constituer notre recensement d'écrits.

Tableau 3.4 : Inventaire des principaux périodiques scientifiques consultés lors du repérage de la documentation

Périodiques scientifiques liés à la spiritualité
- Diogène, revue internationale des sciences humaines - International Journal of Children's Spirituality, - Journal for the Study of Spirituality - Journal des anthropologues - Nouvelles perspectives en sciences sociales - Nouvelle revue de psychosociologie - Postmodern Spirituality - The Holistic Education Review - The International Journal for the Psychology of Religion

- The Journal of Transpersonal Psychology - *Recherches amérindiennes au Québec* - Sociétés
Périodiques scientifiques liés à l'éducation
- Asia Pacific Education Review - Canadian Journal of Native Education - Éducation et francophonie - Educational Leadership - European Early Childhood Education Research Journal - European Journal of Teacher Education, - Gifted Education International - Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle - Revue des sciences de l'éducation
Périodiques scientifiques liés à l'éducation relative à l'environnement
- A Journal of the Human Environment - Chemin de Traverse - Éducation relative à l'environnement - Regards, Recherches, Réflexions - Environmental Education Research - Environmental Ethics – Environmental philosophy - Journal of Environmental Psychology - The Australianian Journal of Environmental Education - The Canadian Journal of Environmental Education - The International Journal of Environmental Education and Research - The Journal of Environmental Education - VertigO

L'étude des bibliographies des publications en lien avec notre objet de recherche a permis d'identifier un grand nombre de textes pertinents supplémentaires. Notons également que des entretiens avec une dizaine d'experts spécialistes de champs de savoirs relatifs à l'objet de notre recherche, tels que l'écoformation existentielle, l'anthropologie, la philosophie, les fondements de l'éducation et le phénomène spirituel, ont permis de bonifier le recensement d'écrits de référence supplémentaires. Certains propos de ces experts sont relevés au fil du texte tels que ceux de Jean-Marc Charon, professeur et ancien doyen de la faculté des sciences des religions et de théologie de l'Université de Montréal ou encore de Pierre Bélanger, président de

l'association professionnelle des animateurs de vie spirituelle et d'engagement communautaire du Québec (APAVECQ) jusqu'en juin 2017, remplacé depuis par Catherine Beaudry.

La recension des écrits

La **recension des écrits** finalise la constitution du corpus d'écrits ou **corpus d'analyse** relatif à l'objet de recherche qui servira à la construction du modèle éducationnel visé. Elle consiste en « l'identification, [l']examen critique, [la] sélection, [la] collection et [l']établissement d'une bibliographie des écrits valides et pertinents à un objet d'étude ou de recherche » (Legendre, 2005, p. 1134). Cette sélection conduisant au corpus d'analyse de départ sera faite à partir de critères de sélection qui en assureront la qualité et la validité. Six critères de sélection ont été inspirés de Bardin (2007), Guay (2004), Gohier (2018), Jeannotte (2015), Sandelowski et Barroso (2007) et Van der Maren (2004). Les quatre premiers critères concernent chaque référence considérée isolément alors que les deux derniers critères situent la référence par rapport à l'ensemble du corpus.

- Le premier critère : ***l'accès aux sources***. Les sources sont accessibles sur le plan matériel et linguistique et de première main. Ici, notre choix s'est porté sur des textes écrits en français, anglais, espagnol et portugais.
- Le deuxième critère : ***l'authenticité***. Les sources sont de première main avec une reconnaissance par les pairs. S'il y a réédition, cela est indiqué « de sorte qu'on puisse bien saisir le contexte intellectuel et discursif dans lequel [les écrits] ont été produits » (Gohier, 2018, p. 123).
- Le troisième critère : ***l'actualité***, c'est-à-dire « la prise en compte d'extraits représentatifs de l'état actuel du problème » (Jeannotte, 2015, p. 58). Dans notre cas, il s'agira de sélectionner les recherches effectuées après les années 1990, période où

un plus grand nombre de chercheurs s'intéressent au spirituel en éducation et particulièrement selon une perspective non confessionnelle (Watson et al., 2014).

- Le quatrième critère : avoir recours à des ***auteurs majeurs du domaine***, ***reconnus par les pairs*** et cités dans la majorité des recherches (Sandelowski et Barroso, 2007) et « jugés incontournables par d'autres chercheurs du champ » (Guay, 2004, p. 21).
- Le cinquième critère : ***l'exhaustivité***, qui consiste à obtenir un corpus d'écrits complet. Ce critère est relatif dans la mesure où le chercheur doit effectuer une sélection (Van der Maren, 2004). Bardin (2007, p. 127) fait état de la règle de représentativité des écrits sélectionnés. De plus, l'exhaustivité concerne aussi les extraits des textes cités par rapport à l'objet d'étude, ne devant pas être réduits aux simples passages qui nous intéresseraient en gommant ceux susceptibles de présenter des difficultés ou paradoxes (Gohier, 2018). Dans ce cas-ci, on se rapproche du critère d'authenticité explicité plus haut.
- Le sixième critère : obtenir un ***corpus d'écrits contrasté*** « constitué d'énoncés provenant d'auteurs qui ont des options, des préconceptions, des points de vue différents à propos d'une notion ou d'un évènement » (Van der Maren, 2004, p. 136).

La recension d'écrits a donné lieu à la composition d'un corpus constitué d'articles issus de périodiques scientifiques, d'ouvrages collectifs faisant état de la question et de « l'édition savante de monographies – des textes de facture théorique » (Gohier, 1998, p. 268) d'auteurs majeurs. Nous avons recensé 262 références traitant de spiritualité et de sa prise en compte en éducation, 120 références ont été sélectionnées dans le champ de l'éducation relative à l'environnement et 121 autres dans des domaines connexes tels que dans le champ de la psychologie ou encore celui de l'anthropologie. Enfin, 100 références de nature méthodologique ou traitant d'épistémologie ont été consultées. Ce corpus, enrichi au fur et à mesure du processus d'anasynthèse, a fait l'objet d'une analyse de contenu exhaustive pour bien rendre compte de la réalité étudiée (Benoît, 2000 ; Sprenger-Charolles et al., 1987).

3.6.2 L'analyse

L'analyse - ici de type **analyse de contenu** - est « une étape fondamentale dans le processus d'anasynthèse, car elle se situe au cœur même d'une recherche théorique » (Messier, 2014, p. 91). Après avoir examiné les travaux d'anasynthèses qui traitent de façon exhaustive de l'analyse de contenu, dont ceux de Benoit (2000), Charland (2008), Dumais (2014), Guay (2004), Messier (2014) et Sauvé (1992), comme indiqué dans la tableau 3.2, mais aussi les écrits des spécialistes de l'analyse de contenu dont Bardin (2007), Landry (2000), L'Écuyer (1987, 1990), Legendre (2005), Mucchielli (2006), Richard (2006) et Sabourin (2004), nous retenons la définition de Sauvé (1992) reprise notamment par Charland (2008) et Guay (2004) et construite à partir de l'anasynthèse des ouvrages de Berelson (1971), Garman (1982), Ghiglione et al. (1980), Holsti (1969), Krippendorf (1982), Legendre (1983), Lefebvre (1989), Lincoln et Guba (1985), Miles et Huberman (1984), Mucchielli (1991) et Weber (1985) :

> L'analyse de contenu est une méthode de recherche qualitative (qui peut inclure des aspects quantitatifs) permettant de décrire, de clarifier, de comprendre ou d'interpréter une réalité, en mettant au jour des informations explicitement ou implicitement contenues dans les données scripto-audio-visuelles relatives à cette réalité. (Sauvé, 1992, p. 29)

De façon plus opérationnelle, L'Écuyer (1987, p. 50) la définit comme étant « une classification et codification dans diverses catégories des éléments de contenu de documents analysés, pour en faire ressortir différentes caractéristiques en vue d'en comprendre le sens exact et précis ».

Il reste à soulever ici des questions relatives au traitement quantitatif ou qualitatif des données, d'une part, et au contenu manifeste ou latent du matériel analysé, d'autre part (Guay, 2004 ; Landry, 2000 ; Sabourin, 2004). Si L'Écuyer (1990, p. 12) privilégie « l'analyse descriptive » s'en tenant au contenu manifeste, Bardin (2007, p. 45) au contraire met en avant la notion de « variables inférées » notamment d'ordre

psychologique, sociologique et culturel où il est question de « ‘‘décaler’’ son regard vers une autre signification, un autre message entrevu à travers ou à côté du premier » (p. 46). Mucchielli (2006) rejoint L’Écuyer (1990) en faisant la distinction entre une analyse de contenu et une herméneutique, où « l’analyse de contenu est une sorte d’évitement de l’interprétation au sens où ce mot implique l’intervention d’un système *a priori* de traduction, ou d’une table de décodage qui n’est pas tirée du contenu particulier étudié » (Mucchielli, 2006, p. 29). Dans notre cas, au regard de la nature des écrits analysés, il s’agira d’une analyse qualitative du contenu manifeste des textes à l’étude.

L'analyse de contenu s’effectue selon différentes étapes dont le nombre peut varier selon les auteurs (Dumais, 2014). À l’instar de Rocque (1996), Guay (2004), Dumais (2014), Jeannotte (2015), Messier et Dumais (2016) et Dionne (2018), nous adaptons le modèle à la fois simple et complet d’analyse de contenu de L'Écuyer (1990) pour une opérationnalisation en quatre étapes selon un protocole qualitatif schématisé à la figure 3.4.

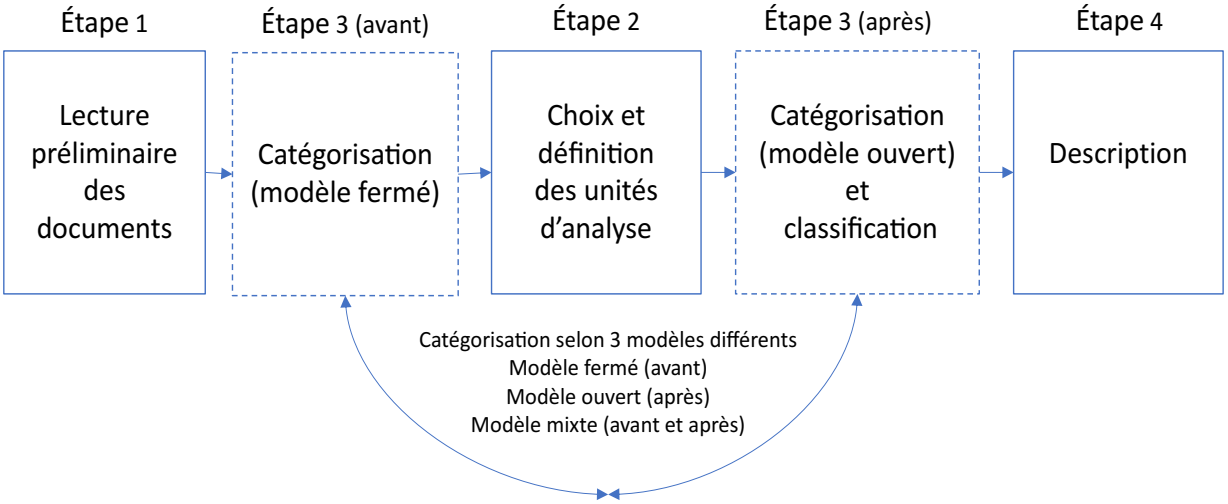

Figure 3.4 : Les étapes de l’analyse de contenu adaptées de Guay (2004), également reprises par Dumais (2014) et Filteau (2009)

Étape 1

Des **lectures préliminaires** des écrits retenus permettent d'avoir une vue d'ensemble et une première identification des unités d'analyse. Une unité d'analyse considérée comme « un segment d'information » (Legendre, 2005, p. 1425) peut correspondre à plusieurs types tels que l'unité narrative (un grand pan de récit), l'unité linguistique (un mot) ou l'unité de sens comme avancé par Dumais (2014) reprenant Robert et Souillaguet (1997). Villemagne (2005) fera état d'unité de signification ou unité de sens et d'unités de contexte, selon Bardin (1996), qui améliorent la compréhension des unités de signification. Dans le cas de notre recherche, à l'instar de Dumais (2014), nous opterons pour l'**unité de sens**, soit un segment d'information (un mot, une phrase, un paragraphe, un groupe de phrases) qui a un sens complet en lui-même et pertinent pour la recherche escomptée (L'Écuyer, 1987 ; Jeannotte, 2015 ; Messier et Dumais, 2016).

Étape 2

La seconde étape est une lecture analytique des documents du corpus qui permet de repérer dans les écrits les unités de sens pertinentes au regard de l'objet de recherche afin de les colliger (Dumais, 2014 ; Messier et Dumais, 2016).

Étape 3

Lors de la troisième étape, ces unités de sens sont classées dans des catégories déterminées à l'avance ou qui émergent pendant l'analyse. Dans notre cas, il s'agira d'une catégorisation mixte qui prend en compte les deux cas de figure (Landry, 2000). Les catégories déterminées à l'avance le sont selon deux niveaux : une première catégorisation se fait à partir des descripteurs issus du champ notionnel de notre étude, puis, à l'intérieur de chaque catégorie, un classement se fait en fonction de la typologie des théories éducationnelles de Maccia (1966) tel qu'explicité par Legendre (2001 ;

2005, p. 1392). Ainsi, les unités de sens sont classées en fonction de quatre types de théorie éducationnelle selon que l'information est d'ordre axiologique, formelle, praxique ou explicative (Legendre, 2001, p. 234-237) :

- **Théorie formelle (TF)** :
  On retrouve ici la définition de termes, de clarification de concepts et de notions ;

- **Théorie axiologique (TA)** :
  Ce type de théorie se rapporte aux finalités, aux buts, aux principes, aux valeurs et aux objectifs ;

- **Théorie praxique (TP)** :
  Ce type de théorie traite des pratiques pédagogiques, de la mise en œuvre, des façons de procéder ;

- **Théorie explicative (TE)** :
  Il s'agit ici de préciser les trois autres types de théorie en apportant des informations complémentaires, des éclaircissements, l'ajout d'éléments caractéristiques, un historique, des explications, des justifications, des réflexions.

Notons qu'il arrive parfois qu'une unité d'analyse corresponde à plus d'un type de théorie éducationnelle (Legendre, 2005, p. 63). Comme le montre le tableau 3.2, la plupart des thèses théoriques en éducation ont utilisé la typologie des théories éducatives de Maccia (1966). Ce constat démontre son efficacité et corrobore l'énoncé de Landry (2000) selon laquelle, comme le souligne Messier (2014, p. 93), l'utilisation de cette typologie des théories éducationnelles serait une des exigences à respecter lorsque l'enjeu d'une recherche est la contribution à 1'avancement des connaissances en éducation. De plus, ces catégories sont particulièrement indiquées pour notre recherche puisqu'elles correspondent aux éléments constitutifs d'un modèle éducationnel comme explicité lors du précédent chapitre, à savoir des éléments axiologiques, formels et praxéologiques. Enfin, comme le signifie Legendre (2005, p. 63), l'utilisation de cette typologie « a pour double but de focaliser la lecture analytique sur des éléments importants, et de faciliter éventuellement la synthèse

globale », soit dans notre cas, la construction d'un modèle éducationnel prenant en compte le cheminement spirituel du jeune dans son rapport à l'environnement naturel selon une perspective psychosociale d'éducation relative à l'environnement.
La figure 3.5 permet de visualiser les deux premiers niveaux de catégorisation avec un exemple d'unité de sens afin de l'illustrer.

Par ailleurs, tel que suggéré par Glaser et Strauss (1967, dans Lincoln et Guba, 1985), les unités de sens au sein d'une même catégorie feront l'objet d'une comparaison systématique entre elles. Une telle systématisation permettra de « dégager rapidement des tendances de façon à pouvoir juger de la saturation des données » (Charland, 2008, p. 91). De plus, le caractère mixte de la catégorisation fait que cette dernière « demeure « ouverte » et flexible à des changements et des améliorations tout au long du processus d'analyse » (Villemagne, 2005, p. 49). Ainsi, au fil des lectures méticuleuses, la grille d'analyse se raffine par modification ou ajout de catégories émergentes « en procédant à un approfondissement de la communication de sens qui se dégage des documents » (Dionne, 2018, p. 307).

Catégories de niveau 1

Descripteur 1 : La spiritualité

Catégories de niveau 2

Spi_TF : Éléments de théorie formelle

Spi_TA : Éléments de théorie axiologique

Spi_TP : Éléments de théorie praxique

Spi_TE : Éléments de théorie explicative associées à la spiritualité

Spi_TF « [Spirituality] has to do with our relationship with self, with all other people, with the environment and with the transcendent» (O'Higgins Norman et Renehan, 2014, p. 33)

Spi_TA « [Spirituaity] provided them with a sense of meaning and purpose, so that they were able to gain some direction to their lives » (de Souza, 2006, p. 168)

Spi_TP « [Let's have] 'stilling' times (Stone, 1995) for reflection and to enhance creativity (developing the *inner dimension*) » (Elton-Chalcraft, 2000, p. 325)

Spi_TE « We can recognise people's spirituality in their capacity for love, compassion, patience, tolerance, forgiveness, happiness, generosity, responsibility and harmony. [...] In this sense, to recognise the spiritual in oneself is to challenge oneself and the quality of the relationships that contribute to who we are and how we live » (O'Higgins Norman et Renehan, 2014, p. 33)

Descripteur 2 : La spiritualité en éducation

Spi-édu_TF : Éléments de théorie formelle
Spi-édu_TA : Éléments de théorie axiologique
Spi-édu_TP : Éléments de théorie praxique
Spi-édu_TE : Éléments de théorie explicative associées à la spiritualité en éducation

Descripteur 3 : L'écospiritualité

Éco-spi_TF : Éléments de théorie formelle
Éco-spi_TA : Éléments de théorie axiologique
Éco-spi_TP : Éléments de théorie praxique
Éco-Spi_TE : Éléments de théorie explicative associées à l'écospiritualité

Descripteur 3 : L'écoformation existentielle

Écof-exi_TF : Éléments de théorie formelle
Écof-exi_TA : Éléments de théorie axiologique
Écof-exi_TP : Éléments de théorie praxique
Écof-exi_TE : Éléments de théorie explicative associées à l'écoformation existentielle

Figure 3.5 : Les premiers niveaux de catégorisation utilisant les théories éducationnelles de Maccia (1966)

Étape 4

Une analyse d'ensemble que nous appelons ici **description synthétique** constitue la quatrième et dernière étape en vue de la synthèse. Il s'agit du traitement qualitatif des unités de sens codées de façon à, comme le spécifient Messier et Dumais (2016, p. 63), « les « rendre parlantes » […], par exemple en élaborant des diagrammes ou des tableaux qui rendent compte des différents traits sémantiques que ces unités révèlent (Mucchielli, 2005) ».

C'est à partir de ces descriptions que s'effectuera la synthèse, phase suivante de notre démarche méthodologique. Avant d'en détailler l'opérationnalisation, nous présentons l'outil qui permettra l'analyse de contenu et exposerons les précautions qui seront prises pour contrer les biais possibles durant l'analyse.

L'instrumentalisation de l'analyse de contenu

L'étape de codification des unités de sens s'effectuera au moyen du logiciel d'analyse qualitative NVivo faisant partie des logiciels CAQDAS[116] dont l'usage fait partie des pratiques en recherche qualitative, jouissant d'une certaine reconnaissance dans les milieux francophones en éducation (Roy et Garon, 2013), surtout lorsqu'il s'agit de corpus volumineux (Paillé, 2011). En effet, ce logiciel facilite le codage des unités de sens et la classification des données en plus de fournir une assistance précieuse lors de l'analyse grâce à la possibilité de générer des tableaux, des graphiques et des rapports en lien avec les données (Roy et Garon, 2013, p. 155). Ces auteurs précisent toutefois que si ce logiciel fournit un espace structuré pour organiser ses idées, celui-ci ne fait pas le travail de réflexion à la place du chercheur[117] (Roy et Garon, 2013, p. 163). Pour démontrer l'intérêt de logiciels tels que NVivo, Oeuvray (2010, p. 122) montre que

---

[116] L'acronyme anglophone CAQDAS signifie *Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software*.

[117] Roy et Garon (2013) établissent une typologie des logiciels d'aide à l'analyse de données qualitatives selon le degré d'intervention nécessaire de l'utilisateur pour réaliser une analyse de corpus : l'analyse automatique, semi-automatique et manuelle. Les logiciels CAQDAS dont NVivo permettent une analyse dite manuelle.

ceux-ci appellent différentes logiques d'utilisation où leurs fonctionnalités peuvent être bénéfiques. Parmi celles-ci, citons la *logique de proximité décomplexée* et celle de *proximité créative* :

- La *logique de proximité décomplexée* concerne la phase d'examen minutieux des données « déconstruites/reconstruites sous forme de catégories et de code » (Dumont, 2010, p. 8) – qui dans NVivo se nomment des nœuds – où l' intérêt du logiciel est l'aisance avec laquelle celui-ci permet de « créer ces nœuds, voire de les multiplier pour un seul extrait de données » (Oeuvray, 2010, p. 122) afin de « multiplier les interprétations possibles et de revenir facilement aux extraits de texte pour modifier/améliorer le codage » (Dumont, 2010, p. 8).
- La *logique de proximité créative* repose sur la « construction de relations entre les codes et catégories et d'interprétations locales, prémisses d'une construction théorique » (Dumont, 2010, p. 8). Ici encore, l'intérêt de logiciels CAQDAS tels que NVivo réside dans la possibilité de créer des mémos qui permettent notamment aux chercheurs de définir ces premiers cadres où

> l'activité interprétative exige de la part du chercheur un engagement créatif accru. En mettant en forme ses réflexions, grâce notamment à l'outil mémo, le chercheur commence à poser les cadres d'une théorie éventuelle. Cet engagement s'intensifie avec le travail centré sur les codes eux-mêmes. La proximité ici se rapporte donc moins aux données brutes qu'aux premières étiquettes nommées par le chercheur. […] La proximité créative est donc aussi une proximité savante qui rebondit avec les nouveaux questionnements. (Oeuvray, 2010, p. 124)

La figure 3.6 illustre un exemple d'interface du logiciel lors de l'analyse de contenu permettant le regroupement des unités de sens. Comme on le voit dans cet exemple, un niveau supplémentaire de codification est apparu lors de l'analyse illustrant une catégorisation mixte avec des catégories qui sont apparues à l'issue de l'étude approfondie des textes. Par ailleurs, cette interface rend compte de la convivialité d'utilisation d'un tel logiciel.

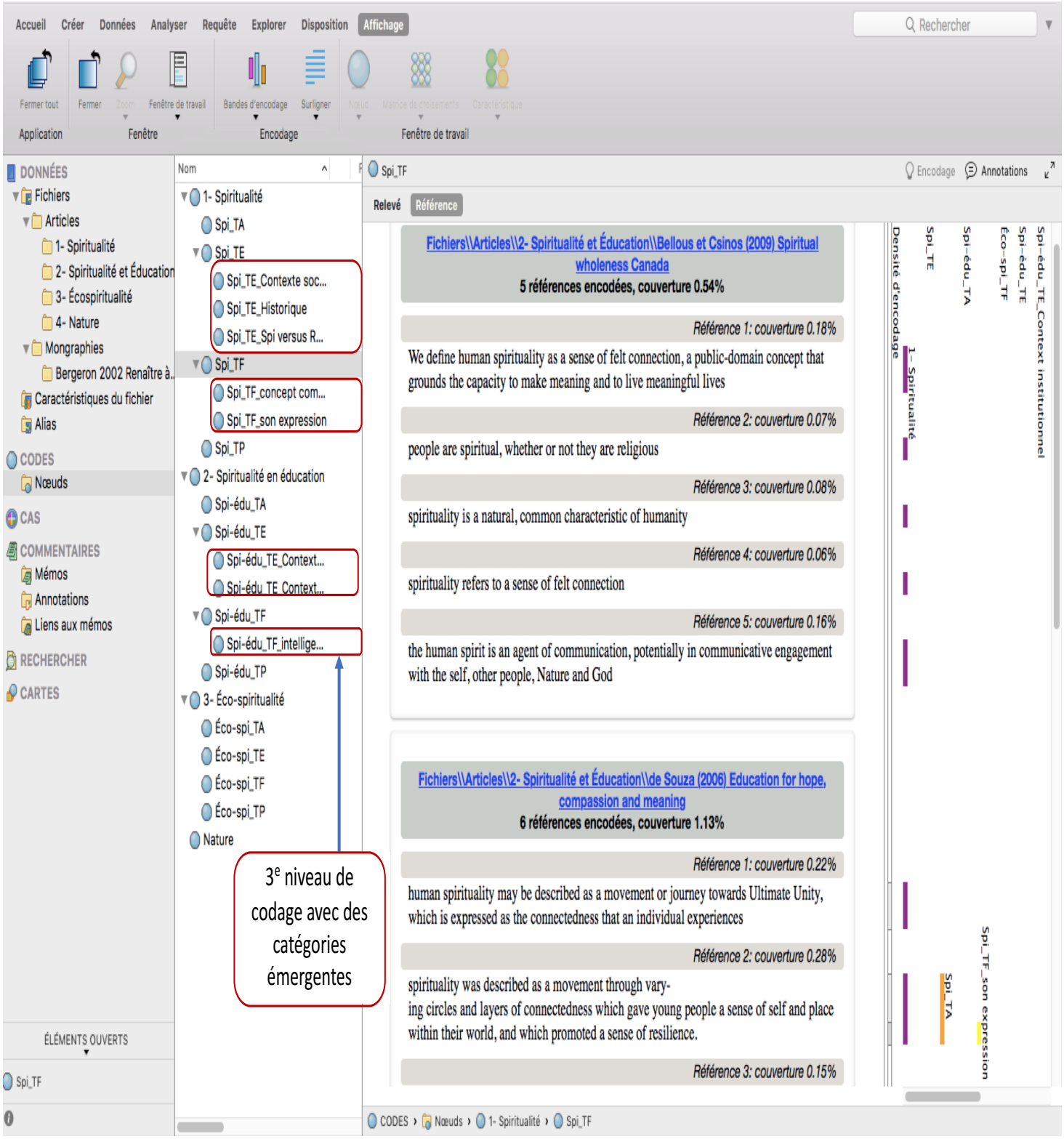

Figure 3.6 : Interface de codage des unités d'analyse dans le logiciel NVivo

Notons que certaines monographies n'ont pas pu être analysées avec le logiciel NVivo tout simplement parce que le texte n'était pas disponible sous forme électronique. Cela dit, la lecture et l'analyse de ces écrits ont été faites avec les mêmes catégories en construisant des fiches de lectures (une par monographie).

Contrer les biais possibles

Pour contrer le risque de biais, de mauvaise compréhension de contenu (Van der Maren, 2004) ou de catégorisation inadéquate (Mucchielli, 2006) lors de l'analyse de contenu, et assurer la fiabilité du processus de catégorisation des citations (Filteau, 2009), nous adopterons deux techniques de triangulation proposées par Miles et Huberman (2003). La première consiste à effectuer un deuxième codage par le même chercheur quelques jours après le premier codage permettant de vérifier la fiabilité intracodeur (Dumais, 2014). La seconde concerne la triangulation des analyses effectuée par un autre chercheur (Savoie-Zajc, 2018). Il s'agira des quatre chercheurs experts[118] du domaine de recherche qui auront la responsabilité de valider le modèle et dont les écrits sont largement présents dans le corpus d'analyse.

L'exposé des logiques d'utilisation du logiciel NVivo selon Oeuvray (2010) s'apparente aux étapes de l'analyse, mais également à certains éléments de la synthèse que nous explicitons à la section suivante. Avant cela, nous exposons un outil que nous qualifierons d'essentiel, qui a accompagné la recherche tout au long de l'élaboration de cette thèse dans la démarche globale de l'analynthèse, soit le journal de bord.

L'utilisation du journal de bord

La tenue d'un journal de bord s'est avérée essentiel en effet tout au long de cette recherche théorique. Un tel journal est considéré comme un instrument transversal

[118] Ces quatre chercheurs experts seront présentés dans la section 3.6.5.1 relative à la cinquième étape de l'anasynthèse.

(Baribaud et Germain, 2010), « sorte de " mémoire vive " de la recherche » (Savoie-Zajc, 2018, p. 213) qui permet d'enregistrer les réflexions et impressions, les interrogations du chercheur tout au long de la recherche (Thouin, 2014). Cet outil de recherche est très peu utilisé lors des recherches théoriques fondées sur l'anasynthèse. Parmi les treize thèses et deux mémoires analysés, seule la thèse de Chavez (2005, p. 45) a utilisé cet outil participant à la dimension réflexive de sa recherche, mais ne l'utilise que lors de la phase de validation par mise à l'essai de son modèle (p. 176) en complément des notes de terrain (Baribeau, 2005 ; Mucchielli, 1996). Dans notre cas, le journal de bord, plus associé à un journal de pratique réflexive (Baribeau, 2005), est utilisé dès le début de la recherche doctorale comme support essentiel au processus réflexif traversant l'ensemble de la recherche et plus particulièrement dans le cas de l'analyse et de la synthèse qui correspondent aux étapes maîtresses de toute recherche théorique. Cet outil est également essentiel dans le processus spéculatif et créatif associé à la synthèse de l'ensemble des textes qui constituent le corpus d'analyse, permettant « d'établir des relations entre les données colligées, la théorisation formelle ou informelle qui en émerge, l'analyse qui est faite et le compte rendu qui en est présenté » (Baribeau, 2005, p. 102). Pour toutes ces raisons, à l'instar de Savoie-Zajc (2018), nous considérons que cet outil constitue un document de référence.

Dans le journal de cette recherche, les notes sont d'ordre théorique, plutôt que méthodologique ou descriptif comme cela est souvent le cas dans le cadre de recherches qualitatives/interprétatives (Savoie-Zajc, 2018). Elles sont prises de façon spontanée et datées permettant de saisir l'évolution du processus réflexif autour de l'objet de recherche.

Enfin, considéré comme un instrument permettant la triangulation des données, le journal de bord contribue à la qualité de la recherche (Baribeau, 2005 ; Baribaud et Germain, 2010 ; Savoie-Zajc, 2018). En effet, les informations recueillies servent à « faire ressortir les influences théoriques et conceptuelles qui ont habité le chercheur

pendant tout le processus de la recherche » (Savoie-Zajc, 2018, p. 214). Enfin, à l'instar de Chavez (2005), il a été également question par la suite d'y relever les faits saillants lors des phases de validation théorique du prototype auprès des divers experts et acteurs du milieu éducatif (Thouin, 2014).

3.6.3 La synthèse

Sur la base des analyses de contenu, une synthèse est effectuée. Il s'agit d'une « opération intellectuelle qui consiste, à l'opposé de l'analyse, à reconstituer un tout à partir de ses éléments constitutifs, en allant du simple au complexe » (Legendre, 2005, p. 1286). Plus précisément, à la suite de l'analyse méthodique du contenu, il s'agira de la « reconstitution du tout par la présentation de ses éléments constitutifs essentiels et des relations qui réunissent les divers sous-ensembles ; résultat du processus précédent » (Legendre, 2005, p. 1286) pour former un discours cohérent et structuré (Jeannotte, 2015, p. 63).

C'est au moment de la synthèse que le chercheur pourra repérer les éléments de convergence et de divergence entre les informations, et s'il y a lieu, les manques et les confusions dans l'ensemble des données recueillies, ce qui nécessite une **rétroaction** aux étapes antérieures jusqu'à l'obtention d'un résultat cohérent, pertinent, complet et irréductible (Gohier, 1998 ; Messier et Dumais, 2016). Ces retours aux étapes antérieures peuvent conduire à l'ajout de références supplémentaires au corpus d'analyse permettant à rebours d'améliorer le champ notionnel en ce qui concerne les relations entre les descripteurs (Jeannotte, 2015). Ainsi, la synthèse est un processus itératif qui permet de construire peu à peu le modèle en question et où les rétroactions sont un gage de cohérence de la démarche méthodologique (Lacelle, 2009, p. 267). De telles rétroactions ont lieu jusqu'à saturation des données, c'est-à-dire jusqu'à ce que « l'ajout de données nouvelles dans sa recherche n'occasionne pas une meilleure compréhension du phénomène étudié » (Mucchielli, 1996, p. 204).

C'est particulièrement à l'issue de cette synthèse qu'il sera question d'une démarche de type « inférentielle » et créative selon la typologie des stratégies de recherche spéculative de Van der Maren (2004). Le chercheur infère de nouveaux éléments théoriques « à la suite de perceptions d'une analogie entre les domaines d'étude » (Van der Maren, 2004, p. 148) à partir d'éléments existants qui « permettent d'appliquer la théorie à un domaine redélimité » (p. 149) dans une logique interdisciplinaire au regard de l'objet de recherche. Les interpénétrations conceptuelles entre les disciplines seront alors source d'enrichissement mutuel (Legendre, 1983, 2005).

Legendre (2005) met en avant la capacité créative du chercheur dans l'analyse et la synthèse qui sont « deux formes de pensée en relation d'interdépendance » : dissocier ces deux formes de pensée complexe serait « couper la recherche de ses racines, des paradigmes qui la supportent, du tout » (Ouellet, 1990, dans Legendre, 2005, p. 75) :

> L'analyse implique chez l'individu créatif, un va-et-vient entre le simple et le complexe (l'unité et l'ensemble d'unités hétérogènes), entre le concret (l'objet réel, palpable) et l'abstrait (les idées, les concepts, les relations, les symboles) - soit une grande mobilité mentale -, une prise en compte de toutes les données du problème sans pour autant se noyer dans les détails et sans se limiter à une vision de spécialiste : avoir l'œil neuf, une vaste culture, un large champ de conscience sont des qualités indispensables à ce stade. La faculté de synthèse est complémentaire de celle d'analyse dans l'action ou dans l'expérience créative.

Legendre (2005, p. 75) reprend les résultats de recherche de Blatt et Stein selon lesquels les plus créatifs perçoivent intuitivement le problème, essaient de le comprendre, de ne faire qu'un avec lui, consacrant plus de temps à l'analyse qu'à la synthèse, car

> l'analyse approfondie répond d'une part, à l'exigence d'envisager la complexité, et d'autre part, à la volonté de ne pas se contenter d'une demi-connaissance ; ceci est caractéristique de l'individu créatif qui, repoussant les solutions faciles, poursuit sa recherche jusqu'à l'obtention d'une synthèse satisfaisante à partir du discernement de l'essentiel. (Lambert, 1987)

On retrouve dans ces éléments des caractéristiques proches d'une posture complexe, transversale.

Ainsi la synthèse intégrera de façon itérative une pluralité de points de vue selon un tout cohérent et structuré (Durand, 1996) pouvant mener à l'élaboration d'un **prototype** ou prémodèle qui est une version préliminaire du modèle (Charland, 2008).

3.6.4 L'élaboration d'un prototype

L'élaboration d'un prototype s'effectue en deux parties. D'abord, elle correspond à « la conceptualisation de la meilleure synthèse produite alors que l'apport de données supplémentaires à l'analyse n'influe plus sur la nature de la synthèse » (Guay, 2004, p. 23). Il est question de la mise en relation et de l'intégration entre elles des différentes synthèses spécifiques à chacun des parties et concepts composant le modèle.

Ensuite, elle correspond à la « vérification interne de sa validité par le ou les responsables du processus [conduisant à l'] apport possible de modifications et de retour sur les opérations précédentes » (Legendre, 2005, p. 75). On pourrait appeler cette deuxième partie la phase de validation interne du prototype. Celle-ci est effectuée par le chercheur sous la direction de son comité de recherche constitué d'experts du processus méthodologique ou du domaine d'étude (Jeannotte, 2015). Il est question de s'assurer que la recherche et le modèle éducationnel qui en découle respectent les sept critères propres aux recherches théoriques (Gohier, 1998) explicités à la section 3.4. Ces critères de scientificité auront guidé le chercheur tout au long du processus d'anasynthèse. La part itérative du processus implique différentes rétroactions entre toutes ces opérations qui assurent la cohérence, la pertinence et la complétude des différents éléments du construit. Après que cette première vérification soit faite, il s'agira de passer à l'opération suivante, soit la « vérification du prototype, enrichi et modifié jusqu'à saturation à l'interne, par des personnes compétentes extérieures au processus de modélisation » (Legendre, 2005, p. 75). Cette opération dite de validation est détaillée à la section suivante.

3.6.5 La validation du prototype

La validation est la dernière opération de la démarche d'anasythèse : il s'agit de la validation du prototype en vue de la proposition d'un modèle optimal. Si différents auteurs (Guay, 2004 ; Legendre, 2005 ; Messier et Dumais, 2016) utilisent alternativement le terme de simulation et de validation, à l'instar de Jeannotte (2015), nous considérons que le terme de validation est plus à propos. En effet, le terme de simulation s'apparente plus à une mise à l'essai ou à une mise en situation sur le terrain comme c'est le cas pour les recherches de développement (Bêty, 2013 ; Harvey et Loiselle, 2009) qui sont des recherches appliquées, empiriques, selon la typologie des recherches en éducation (Gohier, 2018), ce qui n'est pas inclus dans notre recherche qui est une recherche de développement de type théorique.

La phase de validation du prototype dans la démarche globale de l'anasynthèse concerne une validation à court terme (Jeannotte, 2015). L'étude de treize thèses qui utilisent l'anasynthèse dont une synthèse se trouve au tableau 3.2, montre que cette phase de validation est très disparate. Si tous les chercheurs effectuent une vérification du prototype dite à l'interne (Legendre, 2005), c'est-à-dire par le chercheur et son comité de recherche (qui se réalise au moment de l'élaboration du prototype), tous n'ont pas recours à une validation dite externe effectuée par des personnes compétentes et extérieures au processus de modélisation (Legendre, 2005) qui confronteront le modèle à leur vision et à leur réalité (Charland, 2008 ; Legendre, 1983).

Ainsi, certains chercheurs tels que Durand (1996), Charland (2008), Guay (2004), Landry (2006) et Jeannotte (2015) n'ont effectué qu'une validation dite interne pour arriver au modèle optimal et clore la démarche de l'anasynthèse. D'autres chercheures telles que Messier (2014), Rocque (1994) et Sauvé (1992) sont allés plus loin dans le processus de validation en complétant le processus de l'anasynthèse avec la validation dite externe, auprès de chercheurs experts externes au processus de modélisation. En plus d'évaluer la validité scientifique du prototype à partir de critères de scientificité,

comme cela a été le cas lors de la validation interne, la validation externe permettra de recueillir des suggestions d'amélioration du prototype afin de le bonifier (Baribeau et Germain, 2010 ; Legendre, 2005 ; Messier et Dumais, 2016). Dans les recherches consultées, leur nombre varie entre deux et quatre (Chavez, 2005 ; Dumais, 2014 ; Filteau, 2009).

Il y a la possibilité d'effectuer un autre niveau de validation à l'externe, effectué cette fois-ci auprès d'acteurs du milieu éducatif, détenteurs d'un savoir d'expérience qui pourront confronter les principes théoriques à la réalité de l'action éducative (Simard et al., 2010) et favoriser des retombées dans les milieux de pratique (Fourez, 2006). Ce deuxième niveau de validation externe a été effectué par Dumais (2014) et Filteau (2009). Le cas de Chavez (2005) est à part, dans la mesure où la chercheure procédera à une mise à l'essai de son modèle éducationnel au sein de son propre cours. Les cas de Lacelle (2009) et Villemagne (2005) se distinguent par le fait que ces chercheures n'ont pas effectué d'opération de validation selon l'explicitation de Legendre (2005, p. 75) dans le cadre de l'anasynthèse, mais ont effectué à la suite de celle-ci une recherche exploratoire afin de confronter leur modèle à la réalité.

Dans notre cas, à l'instar de Dumais (2014) et de Filteau (2009), en plus de la validation à l'interne, il sera question d'une double validation théorique externe, d'abord avec des experts et ensuite avec des acteurs du milieu de l'éducation.

Les trois prochaines sections explicitent le choix des experts ainsi que des différents acteurs du milieu scolaire, puis l'opérationnalisation de la validation externe en question.

3.6.5.1 La validation externe par des chercheurs experts

Choix de la procédure de validation par les experts

À la lumière des recherches qui ont mené à une validation auprès d'experts, deux possibilités sont envisagées. L'une concerne l'envoi d'un questionnaire avec des questions ouvertes concernant le prototype (Benoît, 2000 ; Chavez, 2005 ; Filteau, 2009). Filteau (2009) complète son questionnaire avec un entretien de recherche, « une méthode de collecte d'information qui se situe dans une relation de face à face entre l'intervieweur et l'interviewé » (Boutin, 2008, p. 25), permettant la construction de sens en profondeur avec l'interviewé. L'autre possibilité concerne la méthode Delphi (Booto Ekionea et al., 2011 ; Dumais, 2014 ; Messier, 2014), « une méthode itérative qui a pour but de mettre en évidence des convergences d'opinion et de dégager certains consensus sur des sujets précis, grâce à l'interrogation d'experts, à l'aide de questionnaires successifs » (Dumais, 2014, p. 147). La particularité de cette méthode est que les experts restent dans l'anonymat pour éviter toute confrontation (Booto Ekionea et al., 2011).

Nous privilégions la première stratégie où nos experts se connaissent, étant chercheurs dans un domaine de recherche très particulier. Notons que lors de certaines recherches comme celle de Benoît (2000), Chavez (2005) et Rocque (1994), les experts sont identifiés dans le texte dans le but de justifier la pertinence de leur contribution, contribuant ainsi à la crédibilité de la recherche. De plus, la procédure de la méthode Delphi semble contraignante avec plusieurs tours d'enquête (Booto Ekionea et al., 2011) ce qui peut allonger le processus de validation. À l'instar de Filteau (2009), nous envisageons un entretien individuel semi-dirigé (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018) comme outil de collecte de données complémentaire à la suite de la réception des réponses au questionnaire, de façon à affiner davantage notre compréhension des commentaires et recommandations reçus de chaque expert et approfondir la discussion (Boutin, 2018).

Choix et présentation des experts

Il s'agit de chercheurs reconnus par leurs pairs comme étant des experts, spécialistes de l'objet d'étude en question (Gaudreau, 2011) à savoir le champ de l'écoformation et pour certains plus précisément, spécialistes du développement spirituel dans le rapport à la nature dans une perspective écoformatrice. Ceux-ci ont porté leur attention sur l'ensemble du construit, dont les fondements théoriques. Dans le cas de notre recherche, nous avons identifié trois chercheurs via le Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et l'écocitoyenneté (le Centr'ERE). Nous allons successivement les présenter.

Expert-chercheur 1 : Gaston Pineau

Gaston Pineau est professeur émérite à l'Université François-Rabelais de Tours et chercheur émérite au Centr'ERE. Il a été reconnu comme étant pionnier dans le domaine de l'écoformation, de l'autoformation, des histoires de vie et autres questions de temporalités.
Il fait partie du groupe de recherche en Écoformation (GREF) et du groupe de recherche sur la spiritualité dans l'éducation (SpEd).

Expert-chercheur 2 : Pascal Galvani

Pascal Galvani est professeur au département de psychosociologie et travail social de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR). Il détient un doctorat en sciences de l'éducation de l'Université François-Rabelais de Tours. Il a développé une expertise dans le domaine de la recherche-formation expérientielle qu'est l'autoformation, dont l'autoformation existentielle. Il fait également partie du groupe de recherche en Écoformation (GREF) et du groupe de recherche sur la spiritualité dans l'éducation (SpEd).

Experte-chercheuse 3 : Dominique Cottereau

Docteure en sciences de l'éducation, Dominique Cottereau est professeure associée à l'Université François Rabelais de Tours. Membre du GREF, elle a développé une expertise en écoformation. Plus spécifiquement, elle s'est penchée sur le concept de « pédagogie de l'imaginaire », favorisant un dialogue écologique à travers l'activation de tous les sens. Son autre force est qu'elle a un parcours d'une quinzaine d'années en tant que professeure d'éducation physique puis animatrice de classe de mer, ainsi que coordinatrice du réseau breton d'éducation à l'environnement. Nous lui avons ainsi conféré le statut d'actrice du milieu éducatif pour notre recherche.

3.6.5.2 La validation externe par des acteurs du milieu scolaire

Pour cette validation, nous avons sollicité trois animateurs de vie spirituelle et d'engagement communautaire (AVSEC), trois enseignantes du préscolaire-primaire et une enseignante en arts plastiques au secondaire ayant régulièrement développé des projets transversaux avec des enseignantes du primaire.

- Les trois AVSEC ont été sélectionnés pour leur intérêt au regard de l'objet de cette recherche, deux rencontrés dans le cadre de leur association professionnelle l'APAVEQ, un troisième connu du Centr'ERE.

- Les trois enseignantes du primaire ainsi que l'enseignante en arts ont été sélectionnées à partir d'enseignants rencontrés dans le cadre de mes études doctorales, qui ont manifesté un intérêt pour l'éducation relative à l'environnement. Deux des trois enseignantes du préscolaire-primaire sont débutantes ayant occupé à ce jour des postes de suppléance[119] alors que la troisième enseigne en maternelle dans une école publique et est membre du Réseau des écoles publiques alternatives du Québec (RÉPAQ)[120]

[119] La crise de la pandémie COVID-19 ne nous a pas permis de solliciter tous les enseignants en poste au sein d'école primaire publique comme initialement prévu.
[120] Le Réseau des écoles publiques alternatives du Québec : https://repaq.org

reconnu comme étant ouvert aux initiatives pédagogiques concernant l'éducation relative à l'environnement et le développement de la personne. L'enseignante en arts plastiques a exercé depuis plus de quinze ans dans des écoles secondaires publiques. Elle y a régulièrement développé des projets transversaux en lien avec les domaines généraux de formation de l'école québécoise (MEQ, 2006a) en invitant des écoles primaires à y participer en plus de solliciter plusieurs membres de son équipe-école, dont les autres enseignants en arts (danse, musique). À titre de chargée de cours, elle enseigne depuis une dizaine d'année les fondements des arts plastiques, la pédagogie, le langage plastique aux futurs enseignants du primaire et du secondaire.

Comme l'ont fait Filteau (2009) et Dumais (2014) dans le cadre de leur recherche respective, ces praticiens ont été invités à répondre à un questionnaire « d'appréciation afin de s'exprimer sur l'utilité du modèle » (Filteau, 2009, p. 54) éducationnel dont ils ont pris connaissance sous forme d'un texte explicatif.

Au départ, il était question de leur remettre un document écrit plus court que celui qui a été transmis aux experts, abordant les concepts de manière simplifiée. Ce document - qui devait alors être accompagné d'une capsule vidéo - n'aurait pas rendu compte de toute la complexité des concepts pivots que sont la spiritualité et l'écospiritualité. Une évaluation à partir d'une telle synthèse vulgarisée ne nous a pas semblé appropriée comme stratégie de validation dans le cadre d'une recherche théorique dont le but est de vérifier si la démarche et les résultats de celle-ci répondent aux critères de scientificité propres à toute recherche théorique. La production d'un document favorisant une communication efficace de la version finalisée du modèle auprès d'un large public fera partie d'une étape subséquente aux travaux de cette thèse. Ainsi, cette démarche de validation du prototype de modèle éducationnel par des acteurs du milieu de la pratique éducative doit être considérée comme une étape qui à la fois conclut cette recherche de développement théorique et l'ouvre vers de nouvelles perspectives de recherche qui sont de l'ordre de la recherche-intervention.

Au-delà de la validation de leur compréhension du modèle et de leur perception de sa valeur heuristique, il sera avant tout question d'examiner avec nos répondants la pertinence du modèle et son potentiel d'opérationnalisation en fonction de leur besoin[121] et de leur réalité (Dumais, 2014 ; Legendre, 2005). À la suite du questionnaire d'appréciation, un entretien semi-dirigé a permis de recueillir une information plus nuancée et souvent plus riche (Baribeau et Germain, 2010 ; Fortin et Gagnon, 2010). Dans la mesure du possible, l'entretien de groupe a été favorisé pour « prendre en considération le groupe et sa dynamique, comme entité [qui] poursuit un objectif de changement social » (Baribeau et Germain, 2010, p. 31). Cela a été le cas avec les trois enseignantes du préscolaire-primaire. Des entretiens individuels ont été menés avec chacun des AVSEC et l'enseignante en arts plastiques. Ces différentes entrevues ont permis de relever toutes les propositions servant à bonifier le modèle dans sa compréhension et son utilisation.

La figure 3.7 présente une caractérisation des participants à la phase de validation du prototype du modèle : trois chercheurs experts du domaine d'étude puis sept acteurs du milieu éducatif. Notons qu'une des experts en écoformation est également une actrice du milieu, ce qui a enrichi les rétroactions.

[121] Ici, le besoin avait été exprimé par les AVSEC suite à un questionnaire effectué en octobre 2017 au sein de leur association professionnelle, notamment en ce qui concerne la clarification du concept de spiritualité.

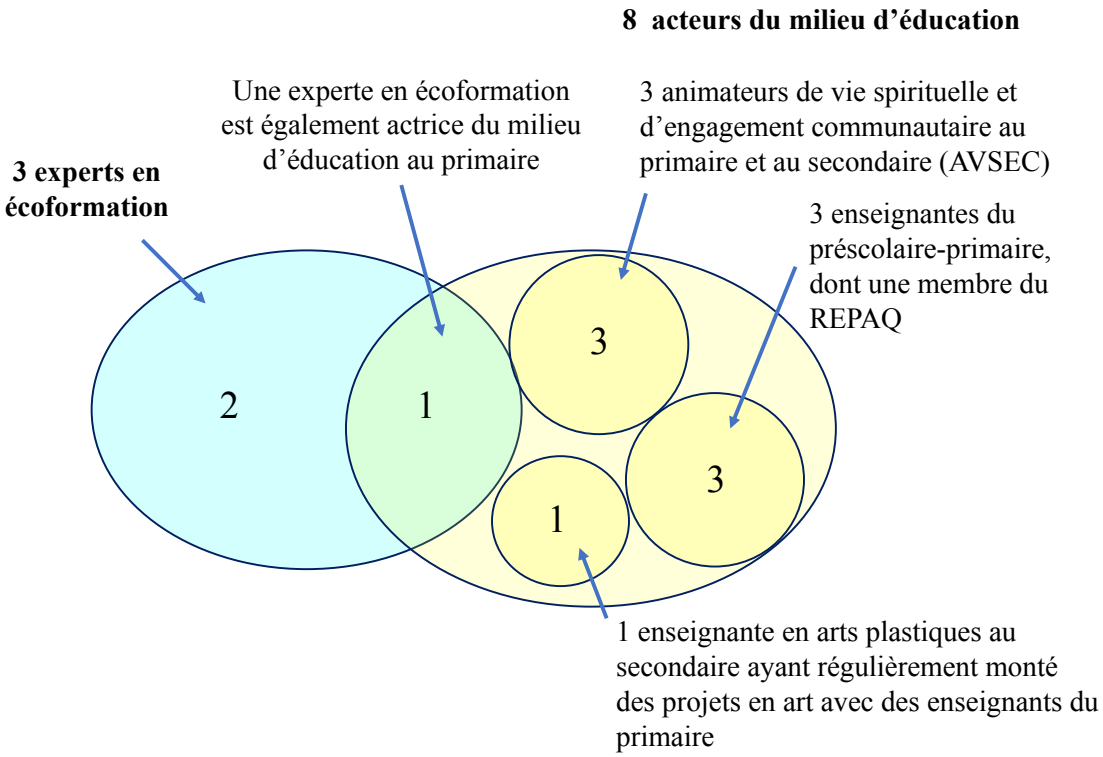

Figure 3.7 : Caractérisation des participants à l'évaluation du prototype du modèle

Explicitons à présent la procédure et les outils de collecte des données de validation du prototype du modèle éducationnel développé.

3.6.5.3 La procédure et les outils permettant la collecte de données de la validation

Chacun des chercheurs experts et des acteurs du milieu éducatif a été officiellement invité à participer à la validation d'une synthèse du prototype du modèle via une lettre (présentée en annexe A) qui explicite la procédure envisagée.

Le formulaire de consentement (en annexe B) explicite à nouveau l'objet de la recherche et la procédure. Notons que des précautions déontologiques ont été prises auprès des experts et des praticiens dans le respect des règles éthiques de la recherche avec des humains de l'Université du Québec à Montréal. Ces règles impliquent

d'informer clairement les participants des objectifs de la recherche et de la méthodologie choisie, de leur implication et des avantages et inconvénients pouvant découler de leur participation en spécifiant qu'ils pouvaient en tout temps se retirer du processus de validation sans préjudice ; les règles de confidentialité y sont également explicitées. Enfin, les participants étaient informés qu'ils pouvaient contacter la chercheure pour toute question, ainsi qu'une personne-ressource expressément nommée au sein du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Montréal concernant les aspects éthiques du projet.

S'inspirant des questionnaires de Chavez (2005), Dumais (2014), Filteau (2009) et Messier (2014), un questionnaire à l'attention des chercheurs experts et des acteurs du milieu (présenté en annexe C), a été élaboré à partir des critères de scientificité de Gohier (1998). À l'instar de Dumais (2014), les questionnaires ont été produits à l'aide du logiciel *Microsoft Word* avec des questions ouvertes sans limites de mots, permettant aux participants d'écrire librement.

Les protocoles des entretiens et de l'entrevue de groupe semis-dirigés ont été constitués à la suite des réponses données aux questionnaires. Les entrevues ont été enregistrées et des prises de notes ont été effectuées dans le journal de bord de la chercheure (Fortin et Gagnon, 2010 ; Thouin, 2014) pour être ensuite analysées afin d'y déceler les possibilités d'amélioration du prototype.
Une analyse des réponses au questionnaire ainsi que des propos lors des entrevues a donné lieu à des rétroactions auprès des participants, sorte de triangulation afin de vérifier, préciser ou compléter les commentaires reçus visant à améliorer le prémodèle (Chavez, 2005). Une synthèse des résultats de cette étape de validation est présentée et discutée au chapitre VI.

Notons que cette étape de l'anasynthèse correspond à l'opérationnalisation de la portion « développement » de cette recherche de développement théorique. En plus des questionnaires, des entretiens individuels et de groupe, le journal de bord est considéré

selon Loiselle et Harvey (2007, p. 48) comme un outil central dans le processus de développement dans la mesure où il permet d'activer toute la réflexivité du chercheur et de mettre en lumière l'évolution du produit en cours de processus.

3.6.6 Les rétroactions

Propres au caractère itératif de l'anasynthèse, les rétroactions sont transversales à l'ensemble du processus, comme nous pouvons le voir sur la figure 3.3 qui retrace l'ensemble des opérations de l'anasynthèse. Ces différentes rétroactions permettent soit de compléter l'analyse de contenu par l'ajout possible de nouvelles références, soit de clarifier des éléments de la synthèse ou encore de bonifier le prototype suite aux validations externes, en vue de la production d'un modèle optimal.

3.6.7 La production d'un modèle optimal

Lorsque « les rétroactions des évaluateurs et les réajustements apportés par le chercheur n'amènent plus de modifications au prototype » (Guay, 2004, p. 25), il y a saturation et le prototype devient alors modèle optimal. Le modèle optimal se définit comme le meilleur modèle possible qui se dégage de la démarche de recherche spéculative et du processus de validation dans son ensemble (Chavez, 2005), en tenant compte des limites de la théorisation et de certains enjeux de la pratique (Sauvé, 1992).

Les sept opérations qui correspondent au processus de l'anasynthèse et que nous venons de détailler peuvent donc se résumer en cinq étapes : 1) l'établissement d'un corpus d'analyse, 2) l'analyse et la synthèse de ce corpus, 3) la construction d'un prémodèle ou prototype, 4) la validation de ce prototype et enfin 5) la constitution d'un modèle optimal.

3.7 Conclusion

Ce chapitre méthodologique a permis de rendre compte de l'opérationnalisation d'une recherche de développement théorique qui se veut à la fois cohérente et réaliste en vue de l'atteinte de l'objectif global de cette thèse. Rappelons-le, il s'agit de contribuer au champ de la didactique de l'éducation relative à l'environnement et plus précisément, au développement théorique et pratique d'une dimension de l'éducation relative à l'environnement qui prend en compte la spiritualité de l'élève en contexte éducatif dans une perspective psychosociale en vue du développement d'un vivre-ensemble écologique. Comme nous l'avons vu au premier chapitre, il s'agit au bout du compte d'atteindre deux visées éducationnelles complémentaires à travers l'élaboration d'un modèle éducationnel écospirituel :

Première visée éducationnelle : Contribuer au développement intégral de l'enfant, prenant en compte sa dimension spirituelle, dimension ontologique de tout être, dans le creuset de son *Oïkos*, son milieu de vie naturel, selon une perspective holistique.

À cet effet, à la lumière du cadre théorique, il apparait essentiel ici d'aborder la question de la spiritualité du jeune comme processus de subjectivation pour que celui-ci devienne « auteur et acteur de sa propre vie » pour « retrouver le sens comme lieu de son unité » (Gohier, 2007, p. 84), gage de son épanouissement[122] (LIP, 2016). Pour ce faire, il importera en particulier d'apporter des éléments théoriques définissant et caractérisant la spiritualité dans la relation avec le milieu de vie naturel ;

Seconde visée éducationnelle : Favoriser un vivre-ensemble écologique pour une communauté de vie biotique élargie aux êtres vivants non humains au sein d'une maison de vie commune, *Oïkos,* en recréant un lien profond entre l'être humain et son milieu de vie naturel.

---

[122] Comme le stipulaient les termes de l'article 36 de la LIP (2016), abrogé depuis le 15 juin 2020.

Plus particulièrement, il s'agira d'axer l'action éducative sur la reconstruction de la reliance à l'ensemble du monde naturel faisant naître un désir de compréhension et un souci de l'Autre (humain et autre qu'humain) et visant une transformation des façons de penser, d'être et d'agir. Cette deuxième visée implique le développement d'une éthique de la reliance et d'une *praxis* qui nourrit une identité écologique et engage à la fois la solidarité et la sollicitude de l'apprenant vis-à-vis de son milieu de vie naturel.

Les chapitres suivants présenteront le volet théorique – formel et axiologique – du modèle éducationnel (Chapitre IV) suivi de son volet praxéologique (Chapitre V). Ces deux chapitres ont intégré les commentaires des différents experts et acteurs du milieu scolaire qui ont validé le prototype du modèle, et dont les apports et réflexions seront présentés au Chapitre VI. Enfin, une discussion au sujet de la démarche et des résultats de cette recherche (Chapitre VII) clôturera la thèse.

CHAPITRE IV

VOLETS THÉORIQUE ET AXIOLOGIQUE DU MODÈLE ÉDUCATIONNEL

Rappelons que l'objectif de notre recherche est de développer un modèle éducationnel qui favorise la prise en compte de la dimension spirituelle du jeune dans son rapport au milieu de vie naturel, étroitement reliée au développement d'un sentiment d'appartenance et d'un attachement à la nature, au fondement d'un vivre-ensemble écologique. Ce chapitre est consacré à la présentation des fondements théoriques et des orientations axiologiques du modèle éducationnel que nous proposons dans cette thèse.

Au chapitre présentant le cadre théorique de celle-ci, nous avons vu que le concept de spiritualité fait référence à un phénomène de prise de conscience d'une reliance au sein de trois sphères interreliées. La prise de conscience d'une reliance à soi et celle d'une reliance aux autres êtres humains, que l'on qualifie respectivement de dimension intérieure et de dimension sociale de la spiritualité, sont complétées par une dimension écologique. Cette dernière correspond à la prise de conscience d'une reliance à son lieu de vie naturel que l'on pourrait appeler la Nature associée à un lieu de vie donné, soit la Nature-territoire. Une telle reliance écologique pourrait s'élargir à une reliance cosmique.

La présentation des fondements théoriques de notre modèle comportera deux parties. La première définira et caractérisera la dimension écologique de la spiritualité, ce que Choné (2016) appelle l'écospiritualité. La deuxième partie se penchera sur la place de la spiritualité en éducation. Il s'agira d'examiner la pertinence de la prise en compte de la spiritualité en éducation qui, comme nous le verrons, s'apparente à l'intégration d'une sensibilité éthique et philosophique pour « la formation d'un sujet, auteur et

acteur de sa propre vie » (Gohier, 2002, p. 22). Plus particulièrement, il s'agira d'examiner la prise en compte de la dimension écospirituelle du jeune en contexte d'éducation relative à l'environnement. Ces différentes sections du chapitre conduiront à expliciter les orientations axiologiques du modèle.

4.1 La dimension écologique de la spiritualité ou l'écospiritualité

Bien que la quête de sens propre à la spiritualité soit une quête d'humanité intégrale dans sa triple dimension, personnelle, sociale et cosmique, cette section se penche plus spécifiquement sur la dimension écologique de la spiritualité. Celle-ci concerne la quête de sens et d'harmonie que peut vivre l'être humain dans sa reliance ou conscience relationnelle au monde, à sa maison de vie - *Oïkos* - matrice de vie partagée sur Terre, par le jeu de la liberté dans le dépassement de soi (Bergeron, 2002, p. 250-251). Elle relève d'une résonance selon l'expression de Rosa (2018), caractérisée par deux mouvements complémentaires : celui d'une ouverture au monde avec la capacité de se voir affecté par lui, et celui d'y répondre en reconnaissant son impact en lui. En effet, comme le précise Rosa (2018, p. 191), « rapportée à une théorie de la relation au monde, [la résonance] décrit dès lors un mode d'être-au-monde, c'est-à-dire un type spécifique de mise en relation entre le sujet et le monde (à partir de laquelle l'un et l'autre se configurent […]) ».

Dans leur recherche concernant le concept de spiritualité, Hay et Nye (2006) ont relevé de nombreux témoignages d'enfants concernant le développement de leur spiritualité au contact de la nature. Une telle spiritualité correspond à une reliance au monde - voire au monde cosmique - par une relation concrète de l'enfant avec et dans son milieu de vie naturel, à la fois source d'émerveillement et de fascination, développant un imaginaire constructeur de sens.

Depuis quelques décennies, plusieurs courants de pensée occidentaux se sont intéressés à la relation profonde de l'être humain au monde suite à une prise de conscience de son

impact en cette ère qualifiée d'anthropocène. On pense au courant de l'écosophie de Arne Næss (1989, 2008, 2017) en lien avec l'écologie profonde ou à celui de l'écophilosophie de Henryk Skolimowsky (1992) ou encore au mouvement d'écopsychologie initié par Théodore Roszak (1992). S'est également développé avec Gaston Pineau (1986, 1989) dans les années 1980 le concept d'écoformation (formation par les éléments du milieu avec lesquels interagit l'être humain), en triade avec l'autoformation (formation par soi) et l'hétéroformation (formation par les autres êtres humains)[123]. Couplé au mouvement d'autoformation existentielle, est apparu celui de l'auto-écoformation existentielle correspondant au développement spirituel dans la relation avec la nature, tel que nous l'expliciterons à la section suivante. Des points de convergence seront ensuite relevés entre l'écosophie, l'écophilosophie et l'écopsychologie.

Si ces mouvements sont nés d'une prise de conscience d'un glissement anthropocentrique destructeur de la nature et du désir de réactiver le lien au monde souvent étouffé, il est essentiel de souligner la sagesse des peuples autochtones qui ont su préserver leur savoir et une relation harmonieuse et respectueuse avec la nature au sein de leur milieu de vie. Forts d'une écospiritualité inspirante (Blanchet-Cohen, 2017), les savoirs et traditions des peuples premiers sont à l'origine des mouvements d'écoformation de notre époque postmoderne (Caduto, 1998 ; Pineau et Galvani, 2017), ce que nous verrons à la fin de cette section sur l'écospiritualité.

4.1.1 Principe de l'auto-écoformation existentielle

L'auto-écoformation existentielle tire ses origines de l'autoformation – vue à la section 2.3.1.2 - couplée à l'écoformation. Le principe d'écoformation est né de la proposition

[123] Ce processus complexe de formation (qu'on pourrait aussi appeler formation permanente), construit autour de trois pôles, selon Pineau (1989), a été vu dans le cadre théorique de la thèse à la section 2.3.1.2.

épistémologique d'auto-éco-réorganisation systémique développée par Edgar Morin (2008, 2015) qui envisage « la relation complexe (complémentaire et antagoniste) entre l'autonomie de l'être vivant et sa dépendance à l'égard de son environnement » (Morin, 2008, p. 1470, repris par Pineau et Galvani, 2017, p. 29).

Le terme écoformation est constitué de la racine éco ou *oïkos* qui désigne l'habitat, creuset de toute ontogenèse, et de formation qui s'entend sous son acception globale de « mise en forme de l'être » (Cottereau, 1999). Le courant de l'écoformation répond à cette question fondamentale : « comment l'être humain se forme-t-il par sa relation concrète, vitale et permanente avec l'environnement ? » (Pineau et Galvani, 2017, p. 29).

À partir du processus de « prise en charge par soi-même de soi-même » (Pineau 1983, dans Pineau, 1989, p. 26) qu'est l'autoformation, l'auto-écoformation questionne le sujet dans sa singularité, sa complexité et la « mise en forme globale de son être » (Cottereau, 2005b, p. 115) au contat de l'*Oïkos* pour fabriquer du sens. Une telle phénoménologie réflexive et herméneutique, propre à l'auto-écoformation, réintroduit le sujet connaissant dans la connaissance en adhérant au principe d'une « écologie de l'esprit » de Bateson (1996) (Pineau et Galvani, 2017). Selon Galvani (2018), les recherches menées sur l'autoformation et sur l'écoformation ont montré l'articulation croissante de la dimension spirituelle du travail sur soi en lien avec l'environnement naturel selon un processus d'auto-écoformation dans le contexte des enjeux écologiques planétaires actuels où il « s'agit de réapprendre comment vivre ensemble sur terre » (Galvani, 2018, p. 64-65) :

> Les publications du Groupe de recherche sur l'écoformation reflètent l'interaction grandissante entre le travail sur soi et le souci du monde. La dimension spirituelle des pratiques d'autoformation existentielle est interpellée par l'émergence d'une conscience écologique basée sur une reliance éco-formatrice avec le monde naturel. La problématique fondamentale qui émerge de ces travaux est le passage d'un "*inconscient écologique*" encore dominant dans le

> paradigme technico-économique à l'émergence d'un "*soi écologique*" issu d'un nouveau paradigme éco-relationnel.
> L'exploration des pratiques d'auto-éco-formation ouvre sur des enjeux existentiels et planétaires de compréhension de l'interdépendance de soi et du monde. La prise de conscience de nos interactions avec l'environnement culturel et naturel est aujourd'hui reliée aux enjeux des crises écologiques, économiques et interculturelles de l'*ère planétaire* (Morin, Motta et Ciurana, 2003).

L'écoformation propose ainsi de nouvelles relations à l'environnement basées sur une reliance coformatrice et une résonnance selon les termes de Roza (2018) et de Cottereau (1999, p. 10) :

> L'environnement nous forme, nous déforme et nous transforme au moins autant que nous le formons, le déformons, le transformons. Dans cette latitude de réciprocité acceptée ou refusée se joue notre rapport au monde.

Galvani (2005b, p. 65) introduit l'écoformation en des termes spirituels :

> La terre n'est pas une simple étendue mesurable de matières organiques. Elle ne se limite pas à un ensemble d'interactions mécaniques auxquelles l'imaginaire cartésien puis positiviste et enfin économiste ont voulu réduire l'ensemble de l'univers. Avec les sciences de l'écologie, la Terre est redevenue un organisme vivant auquel nous participons, et qui nous nourrit. La notion d'écoformation nous fait redécouvrir que la terre nourrit aussi notre identité. Dire qu'elle est notre maison (*oïkos*), c'est bien dire qu'elle est aussi notre « intérieur ». Notre être même. Le rapport entre soi et le monde est devenu un processus spirituel d'auto-écoformation. Nous sommes, et nous devenons nous-mêmes, à travers les formes de la terre, de ses paysages, de ses climats, de ses saisons, de ses plantes, de ses animaux. Nous n'existons pas seulement à travers le langage et la culture, mais aussi à travers le monde.

Taleb (2016b, p. 86) reprend cette citation de Galvani lorsqu'il présente l'écoformation dans une perspective de réenchantement de la relation à la nature. Pour ce dernier (2016, p. 85), l'être-au-monde est surtout sensible et donc passe par le corps pour construire du sens et une reliance à tout ce qui vit, à tout ce qui est.

> C'est précisément parce que l'environnement naturel est lesté de sens qu'il peut être, pour une personne, ou pour une communauté, espace de formation.

> L'ontogenèse (la naissance et le développement de la personne, dans sa singularité) est un processus qui se fait en lien avec cet environnement[124].

Pour Taleb (2016b, p. 85), l'écoformation est une expérimentation, « mieux, [une] *expérienciation* » dans le sillage de la philosophie deweyenne (Dewey, 1933, 1963) :

> Rappelons que, dans ce contexte, l'expérienciation consiste à vérifier et à éprouver dans son être, y compris physiquement, la vérité de telle ou telle proposition. La nature est donc réhabilitée comme vecteur éducatif ; à la condition que soit clairement refusée la lecture réductionniste issue de la modernité.

Comme l'énonce son fondateur (Pineau, 1989, p. 27) à partir de la thèse d'Edgar Morin (2008) sur la vie, issue de *la Méthode* :

> Loin d'enfermer en soi, ce foyer d'organisation invisible qu'est l'autos forme de soi à l'aide du non-soi et par genèse et articulation réciproque, en éco pourrait-on dire : l'auto-éco-ré-organisation est l'incompressible paradigme de la vie (Morin, 1980, p. 351).

Si ces différentes citations ont permis de mettre en évidence l'importance du processus d'auto-écoformation (existentielle), il s'agit à présent d'expliciter davantage un tel processus de « mise en forme » qui commence par une approche concrète, physique, vécue dans et avec la nature, mettant en éveil tout le corps sensible. Ensuite, il importera d'explorer tout le champ de l'imaginaire que cette approche sensible va générer, notamment lorsque la nature suscite l'émerveillement, avec la création d'écosymboles qui sont autant d'espaces de significations explicites et implicites. Toute expérience écoformatrice ne peut se faire sans l'existence d'un lieu rattaché à une temporalité ; nous aborderons en ce sens la notion de lieu sacré. Pour finir, une attention particulière sera accordée aux quatre éléments, l'eau, l'air, la terre et le feu, toujours incorporés en un lieu donné et souvent à l'origine d'une imagination féconde écoformatrice. Enfin, en dernière partie de cette section, une synthèse permettra de

---

[124] Ce que Berryman (2002) nommera l'éco-ontogenèse.

résumer l'ensemble des caractéristiques de la spiritualité dans une perspective écoformatrice.

4.1.1.1 Le corps sensible, médiateur du rapport au monde

Comme nous l'avons vu, le corps par ses sens organiques permet de vivre une expérience relationnelle dont le ressenti est le signifié (ou la signification) d'une rencontre avec l'autre (Roussin, 2001). Cette rencontre sensible qui peut être source d'émotion, peut correspondre à celle de la nature, milieu de vie :

> La prise de conscience de l'existence d'une nature/milieu ne peut pas se faire sans une prise de position émotionnelle, aussi légère soit-elle, en réaction à cette découverte. Attirance ou rejet, béatitude ou angoisse, au plus profond de l'homme les cordes de la sensibilité vont vibrer lors de chaque rencontre consciemment vécue avec la nature. (Cottereau, 1994, p. 70)

Un tel rapport sensible au milieu pouvant mener à un spectre large d'émotions, conduira à une intériorisation du monde en l'humain, porteuse de sens (signification) (Cottereau, 2016). Ainsi, selon Cottereau (2012, 2016), le corps est le médiateur du rapport au monde pour une appropriation du milieu dans son ensemble, le développement du sentiment d'habitabilité et d'appartenance. L'espace une fois approprié contribue à son tour à l'identité de l'individu et procure un sentiment de sécurité (où le corps qui va le dire : « se sentir bien »). Il y a alors « enracinement physique de la pensée » (Cottereau, 2016) à savoir que toutes les sensations vécues corporellement au contact du lieu vont construire un monde d'images et de représentations mentales qui créeront à leur tour de l'intellect ; un regard abstrait et conceptuel sur le monde. On comprend que la nature est « un foyer de l'activité imaginante, car toujours pleine de mystère » (Cottereau, 1994, p. 70). Une telle perception incorporée est subjective, sujette aux expériences antérieures et conditionnée par sa culture d'origine : la perception « voit non à cause des organes des sens, mais à cause de la culture des sens » (Millet, 1972, p. 41, cité dans Cottereau,

1994, p. 37). Ainsi, les sens sont éducables, leur exercice varie selon les régions du monde où l'homme ne perçoit que ce qu'il a appris à percevoir.

Par ailleurs, comme l'explicite Roussin (2001, p. 62), toute expérience du monde est une expérience éprouvée où le corps sentant rassemble en son sein tous les sens donnant accès à l'intersensorialité perçue d'un monde unique :

> [l]'ouïe, l'odorat, la vue, le goût, le toucher, la kinesthésie et l'appareil vestibulaire sont la voie qui permet à la conscience d'accéder à la sollicitation des sensibles. Et toujours en qualité de phénomène éprouvé, la sensation s'épandrait vers cette synchronie conscientielle signifiante et agissante qui unit l'être humain aux sensibles qui se présentent à l'intérieur d'une situation donnée. (Roussin, 2001, p. 60)

Ainsi, l'écoformation invite à une « sensori-diversité » selon l'expression de Dominique Cottereau (2016), pour élargir le champ des possibles en matière de perception. À partir des propos de la conférence qu'elle a présentée en 2016, il nous est possible d'en extraire les éléments essentiels dont elle souligne l'influence culturelle occidentale.

- ***La vue*** est le plus complexe des sens, médium privilégié dans nos sociétés occidentales. Celle-ci avec le terme de lumière (le jour étant le milieu de prédilection de la vue) est associée à la connaissance (Cottereau, 2012, p. 25). C'est également un sens qu'on a lié à l'étape cognitive où bon nombre de métaphores témoigne de cette association : « Tu vois ce que je veux dire ! », « À la lumière de ces données… ». Les verbes associés à l'exercice de ce sens sont : voir, regarder, observer, scruter. Il est aussi le sens de la distanciation, celui du jugement immédiat qui souffre d'évidence (« C'est tout vu ! »). Ce sens mériterait d'être plus développé ; il s'agirait d'apprendre à affiner le détail.

- ***L'ouïe*** est immersion : il mène le monde au cœur de soi. Quand on a bouché les oreilles, il y a encore quelque chose à écouter, le silence n'existe pas. On parle bien de

faire silence pour une écoute intérieure. Plein de sons à écouter dans la nature ne nous sont plus accessibles à cause d'une pollution causée par les bruits de la modernité industrielle et technologique créant une surabondance auditive. Il en est d'ailleurs de même pour la vue la nuit, à cause d'une pollution lumineuse citadine en tout genre qui fait fuir toute faune et empêche d'observer le ciel.

- ***L'odorat*** détermine l'ambiance affective de l'espace. Les odeurs sont de puissants marqueurs d'atmosphère et pourtant difficiles à nommer. On va chercher des analogies aux autres sens dans la langue francophone : « une odeur sucrée ou âcre ». L'odeur est une composante majeure de nos imaginaires et particulièrement de nos mémoires : elle est la « veilleuse dans la chambre des souvenirs » (Bachelard, 1989, p. 122, dans Cottereau, 2012, p. 27). Une odeur familière peut faire resurgir un pan entier de notre histoire, lieu, choses, personnages, mouvements, preuve qu'on incorpore les choses en nous.

- ***La tactilité*** (le toucher et la proprioception) est l'indispensable sens sans lequel on souffre énormément. Comme l'écrit Cottereau (2012, p. 26) :

> La disparition du toucher est une privation de la jouissance du monde. Les choses nous baignent des pieds à la tête et si nous perdons ce sens nous perdons aussi le sens de notre présence, nous dissolvant dans l'espace, sans limite autour de nous, sans passage entre le moi et le non moi. « Le toucher est la souche fondatrice du rapport de l'homme au monde » (Le Breton, 2006, p. 177).

C'est ce qu'on perçoit avec l'ensemble du corps. Ce sens nous donne la température physique et morale des lieux : une atmosphère chaude ou glaciale. C'est également le sens de la plus grande réciprocité : toucher quelqu'un, c'est aussi être touché (Merleau-Ponty, 1945). Le toucher est le sens de la proximité. Notre monde moderne et occidental par peur de l'autre et du microbe anesthésie ce sens (encore plus en ce temps de pandémie COVID-19).

- ***Le goût***, c'est avaler le monde au sens propre et figuré. On devient ce qu'on mange. C'est le sens de la plus grande intériorisation, de la vitalité première. Cela développe un imaginaire fusionnel[125].

- Enfin, ***le mouvement*** qui est un sens kinesthésique avec tous les capteurs qu'on a dans nos muscles et articulations. Plus l'espace est escarpé par exemple, plus on apprend en y évoluant.

Tous ces sens vont nourrir l'imaginaire. Ils aident à construire des images mentales pour favoriser le sentiment d'ancrage dans l'existence et lui apporter des significations. Ainsi, l'être humain se sent impliqué dans le mouvement du monde et y trouve un sens grâce à l'imaginaire qu'il s'agira de mieux définir et caractériser.

4.1.1.2 L'imaginaire, source de reliance signifiante

L'imaginaire est une faculté contenue en chaque être humain. Il s'agit d'« un processus de transformation qui se charge de tous les affects de l'individu, qui se teinte des couleurs de ses émotions pour donner un sens au monde, et participer ainsi à la cohérence de son être » (Cottereau, 1994, p. 71). Dans le processus d'écoformation, l'imaginaire par les sens et les émotions vécues au contact de la nature/du milieu naturel est largement mobilisé.

À partir des travaux de Duborgel (1992), Durand (1984/2016), Jean (1991), Postic (1989), Cottereau (1994, p. 72) avance le fait que :

> [L'imaginaire] assure l'unité de l'être en permettant à la raison de n'être pas prisonnière d'elle-même. Elle réalise l'unité polyphonique de l'homme en

---

[125] Comme nous le verrons par la suite et comme le clarifie Dominique Cottereau (échange, 16 janvier 2021), l'imaginaire fusionnel fait référence aux trois imaginaires de Gilbert Durand issus des trois grands gestes anthropologiques : se redresser => imaginaire héroïque ; se reproduire => imaginaire synthétique ; avaler => imaginaire mystique (fusionnel).

> accordant ses instruments au monde. Exorcisation des effets maléfiques du réel et valorisation des effets bénéfiques, elle harmonise notre rapport au monde. L'imaginaire est l'essence de l'esprit écrit G. Durand, c'est-à-dire l'effort de l'être pour dresser une espérance vivante envers et contre le monde objectif de la mort.
> Sourdement, mais de façon presque permanente, l'activité imaginante explore, reconstruit, recompose, traduit, invente, se souvient pour mieux projeter, formule pour mieux comprendre, engendre pour mieux créer. L'objet crée l'image, véritable retentissement intérieur, résonance par association. L'image emmène sur les chemins buissonniers de l'analogie, de l'invention, de l'inconnu, de l'imprévu (…), joue avec la réalité, la traverse, l'épure, la reconstruit, la redistribue ou la stylise, la manipule, la caricature, l'épure, la déforme, la reforme ou en collecte les emblèmes, lui trouve une écriture recevable pour l'être sensible, imaginant, subjectif, humain.

Postic (1989, p. 12) cite Beaudelaire pour lequel l'imaginaire désigne « les harmonies secrètes entre les états d'âme et l'Univers, entre le réel et le surnaturel ». Ainsi, la capacité à fabriquer des images mentales nourrit la reliance entre le monde visible et invisible (Cottereau, 2016) et nous décolle de la réalité objective vers d'autres réalités nécessitant une écoute sensible. Il existe plusieurs typologies d'imaginaires qui sont autant d'expression signifiante d'un ressenti. Ici, nous présentons la typologie de René Barbier (1997), puis celle plus connue et répandue de Gilbert Durand (2016).

La typologie des imaginaires selon René Barbier

Selon René Barbier (1997, p. 100 à 115 et p. 312), il existe trois types d'imaginaires relativement autonomes, mais en interaction permanente et transversale :

- **L'imaginaire pulsionnel** qui prend appui sur les pulsions et les désirs de l'être humain. Cet imaginaire vient de nos pulsions individuelles, de notre relation à la vie et à la mort et nous pousse individuellement.

- **L'imaginaire social**, magma de significations inconscientes partagées par une société. C'est ce qu'on va se partager à l'échelle d'une société (Cottereau, 2016). Chaque société se construit son imaginaire. Toute institution est porteuse de cet

« imaginaire social qui constitue également ce que l'on appelle la « culture » d'une société » (Barbier, 1997, p. 108). Ainsi, l'imaginaire social occidental n'est pas le même que l'imaginaire social oriental.

- **L'imaginaire sacral** : indissociable et différent des deux autres, l'imaginaire sacral part de l'idée-clé dégagée par Micea Eliade que « le sacré n'est pas un stade de l'évolution de la conscience, mais un élément structurel de cette conscience » (Barbier, 1997, p. 112). Pour Micea (1976, p. 7), « la conscience d'un monde réel et significatif est intensément liée à la découverte du sacré » où devenir un humain, c'est devenir spirituel[126]. Le sacré « jaillit du tréfonds de l'âme comme une source originaire de connaissance [qui] s'exprime par l'intermédiaire des mythes, des archétypes, des symboles et des rites » (Barbier, 1997, p. 113). Par cette assertion, on retrouve les éléments d'une forme d'intelligence spirituelle dans sa capacité à imaginer, visualiser et rêver (Zohar and Marshall, 2000, p. 5).

Selon Cottereau (2016), l'imaginaire sacral et l'imaginaire social se contredisent parfois quand le paradigme sociétal est dominé par la pensée rationnelle. Ainsi l'imaginaire sacral est celui des mythes et des archétypes transmis de génération en génération au fur et à mesure des cycles de vie. C'est celui qu'on retrouve dans les religions, dans la philosophie et les spiritualités et qui se traduit dans notre monde culturel et artistique. Grâce à l'imagination et plus particulièrement l'imaginaire sacral, l'être humain peut entrer dans la conscience poétique du monde (Cottereau, 2016).
L'écoformation et plus particulièrement l'écoformation existentielle se construit sur l'imaginaire sacral à la suite d'une écoute sensible mytho-poétique du lieu.

En complémentarité de la typologie de l'imaginaire proposée par René Barbier (1997), nous considérons la typologie post-bachelardienne de Gilbert Durand (2016) que celui-

[126] On retrouve le projet d'ordre supérieur d'humanisation selon Serres (2001) et Teilhard de Chardin (1956) développé par Brédif (2013).

ci nomme *Les structures anthropologiques de l'imaginaire* où seront regroupés les images et les symboles de la pensée occidentale.

La typologie des imaginaires symboliques selon Gilbert Durand

Gilbert Durand construit une « théorie englobante de l'imagination symbolique, comprise comme source et levier de l'hominisation » (Wunenburger, 2016, p. vi). Celui-ci définit trois structures anthropologiques de l'imaginaire [127] selon deux polarités aux antipodes, diurne et nocturne, schématisées à la figure 4.1 :

- ***Le régime diurne*** est celui de la lumière, de l'ascension, de la raison, du dualisme et de la séparation. Les mots associés gravitent autour du mot « pur » : « ciel », « or », « soleil », « grand », « immense » (Durand, 2016, p. 45 ; Cottereau, 1999, p. 23). Ce régime diurne est associé à la structure « héroïque ou diaïrétique » (Wunenburger, 2016, p. xiii) propre à ***l'imaginaire héroïque*** dans le fait de se (re)dresser et de se tenir debout. Et se tenir debout signifie regarder vers le haut, s'élever. Ce régime est également associé à tout ce qui nous aère et spiritualise la pensée (Cottereau, 1999, p. 23). Associé au milieu naturel, tout ce qui va être en hauteur dans la nature va parler à cet imaginaire chez l'être humain : les montagnes, les arbres, le ciel, les oiseaux s'adressent à notre imaginaire héroïque et nous aident à nous tenir debout (Cottereau, 2016).

- ***Le régime nocturne*** est celui de l'ombre, de l'intimité, de l'inversion, de la descente, de la profondeur et de la chaleur. Les mots associés sont « amour », « secret », « songe », « profond », « mystérieux », « seul », « lent », « calme » (Durand, 2016, p. 45 ; Cottereau, 1999, p. 24). Ce régime nocturne est associé à la

[127] On se place ici dans le cas d'une « imagination créatrice dotée de structures transcendantales, mises en évidence par E. Kant (« *Critique de la faculté de juger* ») et destinée à la symbolisation de significations supra-empiriques » par opposition à « une imagination reproductrice adossée à l'expérience empirique » (Wunenburger, 2016, p. xi).

structure « mystique » propre à ***l'imaginaire mystique***, celui de l'intériorisation dans le fait de se nourrir et écouter, mais aussi dans une relation fusionnelle ; il est aussi associé au refus de trancher, de séparer ou de plier la pensée à l'implacable régime de l'antithèse (Cottereau, 1999, p. 23). À l'échelle de la nature, tout ce qui propose le repli sur soi permettant l'intériorisation va parler à cet imaginaire-là chez l'être humain : les grottes, les fonds de ruisseaux, les nids, les fonds marins, les coquilles, les maisons (Cottereau, 2016).

- Enfin, la troisième structure, correspond à une dynamique rythmique et cyclique entre les deux polarités précédentes antagonistes[128]. Durand (2016, p. 351) y associe l'***imaginaire cyclique*** relié au phénomène de la reproduction sans laquelle on n'existerait pas, mais également l'***imaginaire synthétique*** avec le symbole de la totalité du monde. À cette structure synthétique, il associe « une structure d'harmonisation des contraires [129] » (Durand, 2016, p. 371). Laprée (2017, p. 12 et 86) y associe l'***imaginaire systémique*** : « cet état de l'imaginaire fait d'une nécessaire tension entre deux pôles[130] » qui forme un système d'équilibre entre eux. À l'échelle cosmique, les périodes, les saisons comprennent des cycles et tout ce qui dans la nature va changer de façon cyclique (entre autres, la végétation) : tout ce qui va venir, puis mourir, puis revenir et ainsi de suite, va parler à l'imaginaire cyclique. On pense à la symbolique de la graine qui meurt et donne vie (Cottereau, 2016).

L'être humain est toujours imprégné et relié à ces imaginaires par les mouvements et les formes de la nature qu'il côtoie (Cottereau, 2016). Certains imaginaires sont plus signifiants que d'autres et cela change en fonction des humeurs et des temps de la vie.

---

[128] Bien qu'intégrant les deux polarités - diurne et nocturne -, Durand (2016) placera cette troisième structure dans le régime nocturne, sans doute pour signifier que le processus cyclique commence par le mouvement associé au régime nocture.

[129] Pour Durand (2016, p. 372), « Harmonie signifie simplement ici agencement convenable des différences et des contraires ».

[130] Il s'agit ici de deux pôles opposés comme la vie et la mort, le jour et la nuit, l'intérieur et l'extérieur… Pour cette troisième catégorie de l'imaginaire, Laprée (2017, p. 12) souligne l'apport de la pensée de Stéphane Lupasco à l'origine de la logique du tiers inclus, soit celle de la complexité.

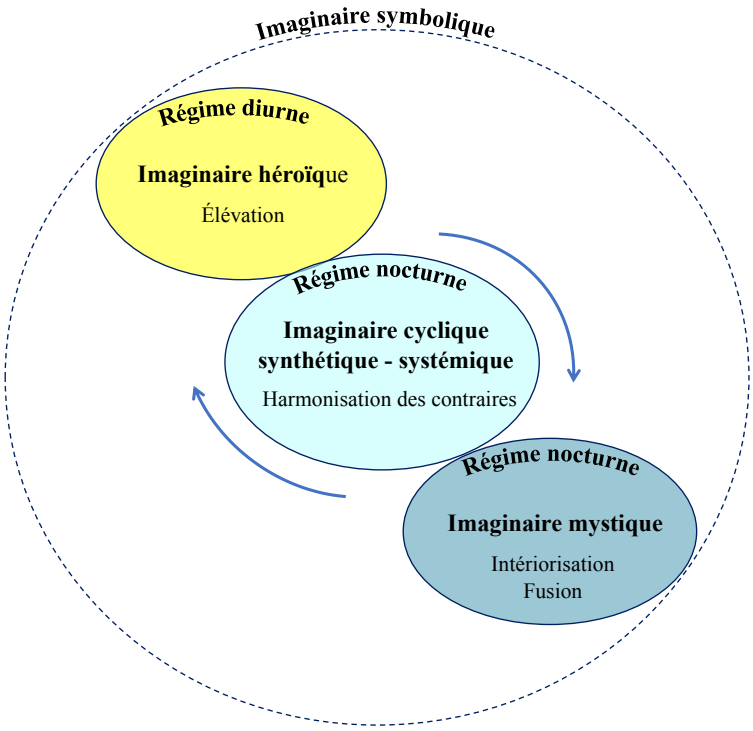

Figure 4.1 : Représentation des structures anthropologiques de l'imaginaire symbolique selon Gilbert Durand (2016)

Comme le souligne Wunenburger (2016, p. ix) dans la foulée de la théorie de l'imaginaire symbolique de Durand (2016), « la conscience est à l'intersection entre des profondeurs inconscientes et une participation au tout de la Nature et du cosmos ». Pour Gilbert Durand comme pour Gaston Bachelard, « l'imaginaire n'est pas, comme le suggère l'étymologie, la faculté de former des images de la réalité ; elle est la faculté de former des images qui dépassent la réalité, qui chantent la réalité » (Bachelard, 1942, p. 25) signifiant un autre niveau de réalité qui, dans son rapport au monde, crée une reliance à celui-ci. C'est en ce sens que l'imaginaire nous intéresse dans le cadre de cette recherche : la force d'une pensée symbolique qui relie (Gohier, 2002, p. 20) : « c'est en reliant à l'autre que la pensée symbolique génère le sens ».

Bien que Galvani (2020) associe de façon prioritaire la mythopoétique en lien avec l'auto-écoformation existentielle à la structure nocturne mystique du trajet

anthropologique de Durand, à l'instar de Cottereau (2016), nous considérons que le mode de subjectivation associé à l'auto-écoformation existentielle (axée sur le rapport à la nature) mobilise ces trois imaginaires. Cottereau (2016, diapo 22) développe d'ailleurs les trois imaginaires durandiens sous l'imaginaire sacral de Barbier (1997).

À la suite d'Eliade (1952), de Durand (1969) et de Bachelard (1960), Postic (1989, p. 13) écrira :

> [C]e sont les rapports de soi au réel visible ou invisible et à l'Univers qui sont au centre de notre imagination. Non dans la recherche d'une signification se situant sur le plan rationnel, mais dans l'éveil d'images qui retentissent en nous et qui incarnent un sens. On n'y trouve pas d'explication, on y perçoit des lumières qui viennent par glissements imperceptibles de sens. Par l'imaginaire, nous revenons aux sources de nous-même, en même temps, nous nous en évadons pour chercher notre ancrage dans l'Univers.

Ainsi l'imagination « invente de la vie nouvelle, elle invente de l'esprit nouveau ; elle ouvre les yeux qui ont des types nouveaux de vision » (Bachelard, 1942, p. 25), elle « réside dans la participation symbolique au mystère de la vie et du réel » (Cottereau, 1999, p. 28).

Galvani (2005a, p. 154-155) ajoutera que l'imaginaire symbolique se définit comme matrice transculturelle de la formation :

> [Dans la mesure où] le sens passe du singulier à un autre singulier sans passer par une loi, un principe ou un concept général, […] toute image symbolique est ainsi essentiellement multiréférentielle. […] Le symbole du cercle par exemple peut tout autant renvoyer à des signifiés géométriques que métaphysique ou encore éthique…[…] Le symbole est ainsi transdisciplinaire dans le sens où il ne limite jamais le sens à un seul niveau de réalité. […] Le symbole nous oriente vers des ordres de réalité multiples (morale, poétique, spirituelle…), sans être limité à désigner un référent particulier tiré de l'expérience commune. […] Cette potentialité sémantique du symbole est garante d'une ouverture au réel.

Une telle ouverture renchérit la liberté dans l'exercice de la spiritualité face au milieu de vie.

Par l'imaginaire, la nature considérée comme un espace de significations et de valeurs, est porteuse de symboles ou d'« écosymboles » (Taleb, 2016b, p. 85). Il s'agira d'explorer la signification de toutes ces réalités « écosymboliques » à la fois matérielles et immatérielles. Mais avant, nous proposons un détour sur un état émotionnel souvent relevé par les chercheurs s'intéressant à la dimension spirituelle, notamment chez les jeunes (Fraser, 2004, 2007 ; Hay et Nye, 2006 ; Natsis, 2016) : l'émerveillement. Quel sens donner à ce phénomène en lien avec le concept de spiritualité ?

4.1.1.3 L'émerveillement

L'émerveillement, synonyme d'enchantement ou d'éblouissement, serait un « sentiment d'admiration mêlée de surprise » (CNRTL, 2005-) qui transporte celui qui le vit dans un état bienheureux et transforme son rapport à ce qui a été l'objet de cet émerveillement. Une telle émotion face à un lieu donné, un ciel étoilé, une plante ou encore face à un animal ou un phénomène qui se produit dans la nature (un geyser par exemple) a souvent été relevée dans l'étude de Hay et Nye (2006) à propos du phénomène spirituel chez l'enfant. À partir des écrits de Otto (1950), ces auteurs (2006, p. 71) avancent que le sens du mystère et du merveilleux est à l'origine de deux émotions soit l'émerveillement (*wonder*) et la crainte (*awe*).

La nature est le lieu propice où se vit le mystère qui nous émerveille et développe notre imaginaire (Hay et Nye, 2006, p. 71-73). Selon Nye (2006b, p. 116), l'émerveillement vécu chez les enfants dans une relation sensible à la beauté du monde naturel ou encore dans une relation sensible au mystère du cycle de la vie, donne lieu à l'expression de la perception du sacré au sein de la Nature[131]. De telles expériences considérées comme

[131] Gaston Bachelard (1942, p. 26) écrivait avec humour ceci : Les songes et les rêves sont, pour certaines âmes, la matière de la beauté. Adam a trouvé Ève en sortant d'un rêve : c'est pourquoi la femme est si belle.

des expériences spirituelles sont pleinement vécues en un lieu et à un moment précis correspondant à l'« ici et maintenant » (*here-and-now)* de Hay et Nye (2006, p. 66).

Notons par ailleurs que Goleman, Bennett et Barlow (2012) associent les phénomènes d'attachement et d'empathie à celui d'émerveillement qui, face à la Nature, permet de passer d'un mode égocentrique à un mode écocentrique où l'être se sent relié à la grande chaîne de la vie et voudra en prendre soin. En effet, l'émerveillement, une telle émotion à la fois de ravissement, de fascination et de félicité, a la faculté de transformer celui qui vit une telle expérience. L'objet de cet émerveillement ne sera plus perçu ensuite de la même façon, faisant naître chez le sujet un attachement à celui-ci et, possiblement, le désir d'en prendre soin.

À la lumière de ces différents éléments, on voit se dessiner les contours d'un schéma conceptuel autour du mot « émerveillement », que l'on présente à la figure 4.2 et qui rassemble les mots « mystère », « merveilleux », « imaginaire », « rêverie » et « songe » ainsi que « beauté », auquel on ajouterait les termes d'« esthétique » et d'« harmonie » en lien avec le beau, termes qui reviennent souvent autour du concept de spiritualité. Un tel schéma de synthèse souligne également le fait que ce phénomène se vit en présence de l'objet qui en est à l'origine et qu'il est source de transformation du sujet.

À la suite d'une expérience vécue dans la Nature, l'émerveillement à la fois déclencheur de l'imaginaire et nourri par celui-ci, féconde l'imaginaire créateur d'écosymboles.

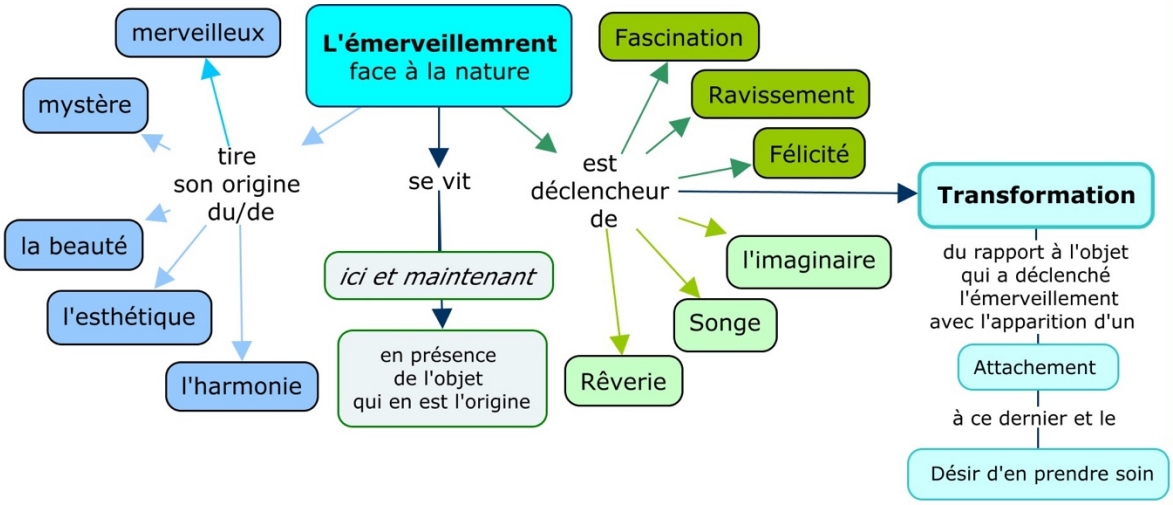

Figure 4.2 : Schéma de synthèse du concept d'émerveillement face à la Nature

4.1.1.4 Les écosymboles, espaces de significations

L'imaginaire est la faculté de créer des images qui peuvent devenir des symboles. Jung (1964, p. 20, dans Cottereau, 1994, p. 73) définit le symbole comme « un terme, un nom ou une image […] qui possède des implications qui s'ajoutent à leur signification conventionnelle évidente. Le symbole implique quelque chose de vague, d'inconnu ou de caché pour nous[132] ». Ainsi, le symbole permet de « décrypter la réalité qui échappe à l'entendement humain, tout en demeurant le plus souvent inconscient » (Cottereau, 1994, p. 73). Cottereau (1994, p. 73) insistera sur le lien qui se tisse entre l'objet et la personne : « entre le monde et notre imaginaire, l'objet s'est fait symbole » ; celui-ci « émane en même temps de l'objet et de la personne, les liants dans un équilibre harmonieux porteur de sens ». Selon Durand (2016, p. 9), dans le symbole constitutif de l'image, il y a homogénéité du signifiant et du signifié où « le « signifiant »

[132] On retrouve ici les idées de Gendlin (1972, p. 18) sur la symbolisation et les significations implicites que nous abordons un peu plus loin dans cette même section.

représente l'enveloppe physique d'une chose alors que le « signifié » demeure toujours la véritable chose à reconnaître ; celle-ci se cache derrière le signifiant qui lui fait écran, qui la maintient dans le secret » (Laprée, 2017, p. 15).

Les images mentales ne sont pas séparées les unes des autres et tissent un réseau de symboles harmonisant notre compréhension du monde (Cottereau, 1999, p. 22) comme notre reliance à celui-ci. Cottereau (1999, p. 22) précise :

> Le domaine de l'imaginaire n'est pas celui de l'anarchie et du désordre, au contraire il est plein de liens et de connexions. Les symboles communiquent entre eux et nous font communiquer avec le monde selon des lois encore mal connues et surtout jamais définitives, mais qui nous laissent deviner des associations ni fortuites ni gratuites.

Pour compléter l'exploration du concept de symbole qui émane de l'imaginaire et au sujet du symbolisme, Cottereau (1999, p. 25-27) ajoute ceci en commençant par reprendre un extrait de l'*Introduction au monde des symboles* de Champeaux (1966)[133] :

> Le symbolisme est pulsion vitale, reconnaissance instinctive ; c'est une expérience du sujet total, qui naît à son propre drame par le jeu insaisissable et complexe des innombrables liens qui tissent son devenir en même temps que celui de l'univers à qui il appartient et auquel il emprunte la matière de toutes ses re-connaissances. Car finalement, il s'agit toujours de naître avec, en mettant l'accent sur cet avec, petit mot mystérieux où gît tout le mystère du symbole. (G. de Champeux, 1966)

> À l'origine, le *symbolon* grec était un anneau partagé entre deux personnes qui, après une longue absence, pouvaient se reconnaître et rétablir le lien par la congruence des deux morceaux réunis. L'objet, dans sa moitié restante, représentait la présence dans l'absence. Bien qu'invisible, la partie manquante rendait l'autre existant dans son absence. Avec le symbole, l'invisible n'est plus irréel, mais fait pleinement partie de la réalité. Au plus profond de son être, l'homme a eu et continue d'avoir besoin d'un fonctionnement symbolique pour être lié à la réalité, pour la reconnaître dans ce qu'elle montre et dans ce qu'elle cache.

---

[133] de Champeaux, G. et Sterckx, D. S. (1966), *Introduction au monde des symboles*. Collection Nuit des Temps. Paris : Zodiaque.

> […]
>
> Le symbole a précisément cette capacité formidable de synthétiser dans une expression sensible toutes ces influences de l'inconscient et du conscient, de l'histoire et de la géographie, des autres et de soi, du collectif et du singulier, de l'instinctif et du spirituel. Il met de l'ordre là où le monde nous montre le chaos, il met de la vie, là où le monde paraît inerte, il met de la compréhension là où le monde est inexplicable.

Autour de la question du sens, comme l'a abordée Pineau[134] (2005, p. 83), Galvani (2005a, p. 153) distingue trois niveaux d'interaction formatrice entre la personne et l'environnement, qui ne sont pas séparés, mais reliés entre eux comme les niveaux de l'*autos* et qu'il fait correspondre à trois niveaux de représentation et d'émergence du sens :

- le niveau pratique du geste → le sens comme orientation ;
- le niveau symbolique des images → le sens comme perception ;
- le niveau épistémique du concept → le sens comme signification.

Parmi ces trois niveaux d'interaction formatrice entre la personne et l'environnement, celui qui nous intéresse ici est le niveau symbolique. Celui-ci « relève d'une raison sensible. Il est composé des formes, des images et des symboles avec lesquels nous entrons en résonnance, qui nous mettent en forme et avec lesquels nous produisons du sens » (Galvani 2005a, p. 149). L'auteur associe ce niveau de réalité ou d'interaction entre la personne et l'environnement au régime anthropologique nocturne mystique de Durand (2016), avec une conscience participante du sujet et de l'objet. L'imaginaire symbolique d'autoformation se produit autour de l'expérience du Soi dans la mystique

[134] Cette partie du « sens du sens » a été abordée dans le cadre théorique de la thèse à la section 2.3.5.2 où celui-ci correspond soit à une perception, soit à une signification, soit à une orientation.

ou dans la poésie (Galvani, 2005a, p. 147)[135]. Galvani parle alors d'une mythopoétique existentielle issue d'une inférence du sens par transduction[136].

Il importe ici de relever les cas de figure où le symbole est l'expression d'une signification vécue. Par l'imaginaire symbolique né d'une expérience corporelle, les sens cherchent à traduire dans un langage signifiant les significations vécues en corrélation avec la structure même de la subjectivité. Car, comme le souligne Roussin (2001, p. 64-65) à la suite de Gendlin (1962, 1972/1986), si la signification est une organisation logique et rationnelle permettant d'expliquer un mot, une chose ou une situation, elle est aussi ce « ressenti » qui émerge d'une expérience éprouvée corporellement et à laquelle il est possible de se référer intérieurement. De telles significations vécues seront autant de « cadres de références » de l'être humain, définis comme étant « l'ensemble du système individuel qui intervient comme donateur de sens à tout ce qui est perçu, et comme filtre sélectif du perçu » (Mucchieli, 1972, p. 97, dans Roussin, 2001, p. 63). Or, pour Gendlin (1972/1986), s'il est question de significations explicites qui s'expriment au moyen de symboles verbaux[137], bien souvent celles-ci contiennent une part de significations implicites rattachées aux expériences dont le sens émotionnel n'est pas exprimé par des symboles verbaux. Autrement dit, le sens émotionnel contiendrait une plus grande quantité de significations implicites concernant certaines expériences intenses que ne peut exprimer le langage, c'est à dire pour lesquelles les symboles verbaux sont absents ou ne réussissent qu'à exprimer une très faible partie de ce que recèle le sens émotionnel qui les accompagne.

---

[135] Galvani (2005, p. 150) associe le niveau épistémique de l'interaction entre la personne et l'environnement, au régime diurne avec une distinction, voire opposition des polarités (sujet-objet), alors que pour le niveau pratique d'interaction entre la personne et l'environnement, celui-ci l'associe au régime nocturne synthétique correspondant à « une articulation et complémentarité des pôles dans le temps ».

[136] Transduction est un « mode de raisonnement de l'enfant qui précède l'induction et la déduction et par lequel il tire une conclusion par analogie, par identité, par différence » (CNRTL, 2005-)

[137] Expression utilisée par Gendlin (1972/1986) pour signifier des mots ou ce qui peut être exprimé verbalement en mots.

> [C]'est précisément ici qu'entre en jeu l'importance de la symbolisation dont la fonction première est de compléter et de former les significations implicites du ressenti corporel en significations explicites. (Roussin, 2001, p. 65 et 66)

Comme le spécifie Gendlin (1972, p. 18) :

> [L]es significations « implicites » et les significations « explicites » sont différentes dans leur nature même. Nous pouvons avoir l'impression que certains énoncés verbaux expriment exactement ce que nous voulons dire; néanmoins, ce n'est pas la même chose que d'éprouver une signification et d'utiliser des symboles verbaux. […] un sens émotionnel peut contenir une foule de significations et peut être indéfiniment élaboré. C'est pourquoi le sens émotionnel n'est pas identique à la signification explicite et symbolisée de façon précise. Cette distinction est importante, car si nous n'en tenons pas compte, nous prenons pour acquis que les significations explicites sont (ou étaient) déjà contenues dans le sens émotionnel implicite. Nous sommes amenés à concevoir le sens émotionnel implicite comme une sorte de lieu sombre dans lequel un nombre incalculable de significations explicites sont cachées. Nous croyons à tort que ces sens émotionnels implicites ne sont ressentis et « implicites » que dans la mesure où ils sont « cachés ». Je dois insister sur le fait que le donné « implicite » ou « ressenti » de l'*experiencing* est une sensation de la vie corporelle. Comme tel, ce donné peut se présenter sous une foule d'aspects organisés, mais cela ne signifie pas que ces derniers sont formés conceptuellement, qu'ils sont explicites et cachés. Au contraire, nous les *complétons* et nous les formons quand nous les explicitons.

Ces différents éléments seront repris dans le volet praxéologique du modèle où il s'agira de prendre en compte l'importance de la symbolisation verbale, à compléter avec les différents autres modes d'expression symbolique tels que l'écriture poétique et autres formes d'art.

Enfin, rappelons que l'imaginaire symbolique dans la relation écologique part d'une expérience corporelle vécue de façon concrète à commencer avec les quatre éléments porteurs de sens : l'eau, l'air, la terre et le feu.

4.1.1.5 Au départ, les quatre éléments selon un processus renouvelé

Dans cette section, nous nous intéressons particulièrement aux quatre éléments, l'eau, l'air, la terre et le feu, qui constituent l'« emblème de la nature […] points cardinaux du cosmos » (Cottereau, 1994, p. 74). Il s'agit de quatre éléments de la nature qui font partie de notre quotidien et participent à une « approche élémentale de formation humaine millénaire, prédisciplinaire et transculturelle » (Pineau et Galvani, 2017, p. 37). L'ouvrage *De l'air* de Gaston Pineau (1992) constitua d'ailleurs l'acte de naissance formelle de l'écoformation, « point de départ d'une vaste exploration de l'interface entre l'anthropologie et l'écologie [par une] relation expérientielle, mytho-poïétique, sensible » (Taleb, 2016b, p. 88).

À l'appui des écrits de Duborgel (1992), Cottereau (1994) montre que ces quatre éléments se retrouvent souvent dans l'imaginaire enfantin. « L'unité et la totalité du cosmos vivent dans l'imaginaire enfantin en même temps que celui-ci baigne dans cette harmonie cosmique, recomposée » (Cottereau, 1994, p. 74) selon le principe que l'imaginaire « chante la réalité » (Bachelard, 1942, p. 25) et « se joue du temps comme de l'espace, rebondit sur une image ou sur un symbole, accède à la respiration de l'air, au bain de l'eau, à la chaleur du feu, et aux racines de la terre » (Cottereau, 1994, p. 74). Ces quatre éléments se retrouvent dans la cosmovision autochtone racontée en symboles auxquels sont associés les points cardinaux (Ash, 2005 ; Cajete, 1994, 2019) :

> Les peuples premiers du monde entier ont toujours honoré les quatre éléments comme des alliés, éternellement présents. Des traditions amérindiennes aux racines du bouddhisme, des rituels africains à la sagesse chamanique de l'Europe, les éléments air, feu, eau et terre, font partie intégrante du cœur de toutes les traditions spirituelles. (Ash, 2005, p.17)

Ces quatre éléments agissent comme matrice élémentale de formation anthropocosmique (Pineau et Galvani, 2017, p. 36) :

> La présentation séquentielle de ces quatre éléments ne doit pas toutefois faire oublier leur mode d'existence complexe, par concrétion, dans des organismes se

> différenciant de l'environnement tout en s'y reliant. C'est cette concrétion différenciant par boucles récursives qui les tirent du chaos en formant des micromondes à la fois distincts et reliés à des méso et macromondes environnementaux, eux-mêmes en formation permanente. Morin (1991, p. 123) parle d'un emboîtement de sphères qu'il modélise : la biosphère englobe une anthroposphère elle-même composée d'une psycho et sociosphère ; une noosphère assure l'interface entre la biosphère et l'anthroposphère. Le principe hologrammatique de la complexité joue pleinement : le tout est dans la partie comme la partie dans le tout.
> C'est dans ce mode organisationnel en boucles complexes et paradoxales de mises en formes et en sens que plonge l'auto-écoformation. Plongeon aux frontières d'un double foyer organisationnel en interaction, l'un interne à l'organisme (l'auto), l'autre externe (l'éco). Cette prise de conscience frontalière lance dans un double mouvement de co-naissance, subjective et objective, inverse mais complémentaire, par reflet réfléchissant.

Chacun à leur tour, ces éléments fondateurs de l'existence humaine participent à l'auto-écoformation existentielle et sollicitent l'imaginaire poétique que l'on reconnaît notamment à Bachelard avec ses essais sur *La Psychanalyse du feu* (1938), *L'Eau et les Rêves* (1942), *L'Air et les songes* (1943), *La Terre et les rêveries du repos* (1946). Notamment, « le feu, l'eau ont une puissance onirique. Les images ont alors une racine. À les suivre, nous adhérons au monde, nous nous enracinons dans le monde » (Bachelard, 1989, p. 169). Comme le souligne Cottereau (1999, p. 63) :

> Bachelard ne s'arrête pas à cette imagination de surface, étincelante certes, mais fugace et éphémère. C'est dans les profondeurs de la matière, dans l'obscurité de la substance, dans le volume des choses que se développe la rencontre la plus intime, la plus personnelle entre l'homme et le monde physique.

On y voit également un mouvement récursif qui se renouvelle et alimente de façon régulière le processus d'écospiritualisation, lequel s'inscrit à la fois dans un lieu donné, un lieu habité et dans une temporalité, soit à un moment précis de l'existence.

4.1.1.6 De l'importance du lieu inscrit dans une temporalité

Autour de l'auto-écoformation existentielle gravite le concept de lieu. En effet, la prise de conscience du lieu, matrice de vie partagée, est essentielle comme dans tout processus d'écoformation. Sans le lieu, pas d'expérience corporelle sensible ni éveil de la conscience d'une reliance au monde. Déjà, Hay et Nye (2006, p. 66) le précisent en signifiant que la spiritualité est une expérience à vivre ici et maintenant (*here-and-now*). Ainsi le lieu est fondamental pour une reliance incarnée. Notons que le terme éco vient d'ailleurs du grec *oïkos* signifiant la maison, le lieu d'habitation, et l'acte d'habiter qui correspond en anglais au terme *dwelling,* a été largement développé par l'anthropologue Ingold (2000) [138] mettant en avant l'importance du lieu sur le développement humain. Selon Raine (2005, p. 139-140), le sentiment d'appartenance à un lieu est un paramètre fondamental de la vie humaine :

> L'ontologie de lieu importe davantage à certaines visions du monde qu'à d'autres, mais il n'existe aucune communauté humaine qui ne possède absolument aucun sentiment d'appartenance à un lieu. […] L'absence d'appartenance à un lieu renvoie au manque d'enracinement dans un lieu, à l'incapacité de s'orienter ou de s'identifier soi-même de manière authentique.

L'expérience tirée des lieux non seulement unit ensemble les êtres humains, mais aussi les établit dans une compréhension commune essentielle « afin de transmettre une vision du monde cohérente de manière intelligible qui puisse franchir les frontières générationnelles » (Raine, 2005, p. 144). On retrouve ici le concept de *Dasein,* soit de présence au monde et d'ouverture au monde par le corps en un lieu donné, ambassadeur du monde. Un lieu qui forgera notre identité écologique (Thomashow, 1995 ; Vogels, 2007) et notre sens du lieu (Cajete, 1994, p. 81 ; Ingold, 2000) auquel s'ajoute la notion de temporalité (Ingold, 2000, p. 189) dans le fait d'habiter un lieu donné à un moment donné de l'histoire de la Terre, une Terre qui est en constante évolution et que certains

---

[138] Son ouvrage s'intitule *The perception of the Environment. Essays in livelihood, dwelling and skill.* (2000).

êtres humains associent au sacré. Il importe donc ici de s'intéresser à la notion de lieu sacré.

Certains lieux sont associés à la notion de sacré, souvent répandue chez les peuples racines (Cajete, 1994, 2019). D'après Raine (2005, p. 147), « la sacralité inhérente qui abrite le mystère spirituel trouve ses origines dans un phénomène naturel ». Dans la Grèce antique, les lieux étaient décrits de deux manières distinctes ; *topos* et *chora* (Raine, 2005, p. 145). Si on connaît bien le mot *topos* pour désigner « l'orientation géographique et la description de caractéristiques objectives dans des lieux », le mot *chora*, « moins habituel, mais plus important, se référait aux affirmations subjectives à propos des lieux généralement reconnus comme étant sacrés » (Raine, 2005, p. 145). Il est le plus vieux mot grec pour signifier le lieu. Wlater (1988, p. 122, traduction de Bordeleau dans Raine, 2005, p. 145) commente la *chora* de Platon :

> *Chora*, qui peut tout aussi bien se traduire par « espace » ou par « lieu » selon le contexte, est un des modes indépendants et éternels de l'expérience – un des trois grands types d'Être dans l'univers. […] *Chora* est le réceptacle de l'expérience sensorielle et le siège du phénomène. Bien que les modèles éternels [les concepts et les capacités perceptuelles][139] existent sans emplacement spécifique, chaque instance de l'expérience sensible doit émerger dans un lieu. Et pourtant, malgré son importance en tant que fondement de l'expérience, nous ne pouvons percevoir la nature de la *chora* ou la comprendre rationnellement. À sa manière cependant, elle est intelligible. Ce mode mène l'esprit à la pensée archaïque et mythique.

Ainsi, *chora* reflète la rencontre avec le mystère et les lieux sacrés s'expriment en tant que *chora*. Ils n'ont pas besoin d'être extraordinaires, « ils pointent vers l'ineffable ; ils racontent le mythique et nous rappellent la mystérieuse nature de l'être » (Raine, 2005, p. 146).

Comme le souligne Cottereau (entretien, 2 novembre 2020), l'écospiritualité et l'imaginaire symbolique s'alimentent et s'enrichissent mutuellement dans un lieu

---

[139] Dans le texte original.

donné, sacré ou non, particulièrement en lien avec les quatre éléments associés au lieu, qui sont l'eau, le feu, la terre et l'air. On pourrait parler alors du développement d'un imaginaire symbolique écoformateur pour l'émergence d'une reliance cosmique. À cela, Cottereau (entretien, 2 novembre 2020) ajoute que ces écosymboles perdurent d'autant plus que l'expérience écoformatrice est récurrente : « quand l'expérience [écoformatrice] est répétée en un même lieu ou avec les mêmes éléments, et notamment dans la période de l'enfance, l'imaginaire se déploie, débouchant sur les symboles universels de la nature ». Cette dernière cite alors Bachelard (1942, p. 12) pour lequel « il n'est pas nécessaire que ce soit le ruisseau de chez nous, l'eau de chez nous ; l'eau anonyme sait tous mes secrets. Le même souvenir sort de toutes les fontaines ». Ainsi, il s'agit de permettre la construction d'écosymboles universels qui alimenteront à leur tour l'écospiritualité ou l'écospiritualisation tout au long de la vie. Si, par exemple, au cours d'expériences écoformatrices l'eau prend une signification symbolique écospirituelle, toutes les formes d'eau vont être susceptibles d'être des génératrices de sens écospirituel parce qu'auparavant, une telle relation s'est établie avec l'eau.

Ces éléments seront pris en compte dans le volet praxéologique du modèle. On en déduit également que même si la reliance cosmique associée à la spiritualité est considérée comme étant innée - étant une dimension naturelle de notre humanité (Bergeron, 2002 ; Cajete, 1994, 2019 ; Fisher, 2013 ; Natsis, 2016 ; Piechowski, 2001 ; Townsend et al., 2002 ; Watson, 2017) -, il s'agit de la maintenir active tout au long de l'existence, car elle peut s'atrophier et finir par se perdre (Cottereau, entrevue, 2 novembre 2020). Il s'agit alors de l'actualiser ou de la réactualiser en permanence et de l'enrichir de nouvelles expériences.

Nous proposerons maintenant une synthèse du principe d'auto-écoformation existentielle, soit l'écospiritualité, tel que caractérisé dans les sections précédentes.

4.1.1.7 Synthèse de la spiritualité dans une perspective écoformatrice

Les apports des différents auteurs consultés au sujet de l'écospiritualité comme démarche d'auto-écoformation existentielle nous ont conduit à une synthèse sous forme d'un schéma intégrateur à la figure 4.3, qui s'articule en six parties formant un tout.

1- L'écospiritualité concerne la sphère de la relation profonde ou reliance, vécue et ressentie avec le milieu de vie naturel qu'est l'*Oïkos*, matrice de vie partagée et creuset de toute éco-ontogenèse. Le milieu de vie naturel est ici source d'écospiritualité. Et cela fait appel à une « approche élémentale de formation humaine millénaire, prédisciplinaire et transculturelle » (Pineau et Galvani, 2017, p. 37) avec les quatre éléments : l'air qu'on respire, l'eau qu'on boit, la terre qui nourrit et le feu qui réchauffe (Cottereau, 1994, 1999 ; Pineau et Galvani, 2017) ;

2- Une telle expérience se vit de façon concrète avec son corps et tous ses sens : la vue, l'ouïe, l'odorat, la tacticité, le goût et le mouvement pour ressentir émotionnellement cette connexion au monde. Si lors d'une expérience spirituelle, l'ouïe, sens de l'immersion (Cottereau, 2012) avec la notion d'écoute intérieure, semble le sens privilégié, Roussin (2001, p.60) souligne l'importance de la synchronie conscientielle d'un monde unique grâce à la synergie des sens activés ;

3- L'écospiritualité se vit en un lieu et à un moment précis de l'existence ; le « ici et maintenant » (*here-and-now*) de Hay et Nye (2006). Une attention est accordée au sens du lieu qui a son histoire et est un élément fondamental de la vie humaine. Dans certains cas, un lieu en apparence bien ordinaire peut être considéré comme un lieu sacré propice à la reliance, source d'identité écospirituelle (Cajete, 1994 ; Fraser, 2014 ; Rain, 2005 ; Vogels, 2007) et à ce que Pineau (2014) appellera hiéroformation (formation par le sacré). Soulignons toutefois le fait que la spiritualité ne se limite pas à un espace-

temps donné, atomisé, mais qu'elle grandit de façon progressive et cohérente à travers divers moments et divers lieux, correspondant au processus de spiritualisation ;

4- Cette expérience sensible stimule l'imaginaire symbolique qui est une forme de conscience du monde qui crée une reliance à celui-ci et décolle de la réalité objective vers d'autres réalités. L'« imaginaire jalonne [ainsi] l'itinéraire intérieur [où] la cohérence d'un être, la continuité de soi, provient plus de la solidité de cette construction interne que de la pensée logique » (Postic, 1989, p. 18). Par cette voie, il est question d'une participation symbolique mytho-poétique au mystère de la vie et du réel (Cottereau, 1994, 1999) qui souvent, est à la fois nourrie par et à la source d'une émotion de ravissement, de fascination et de félicité, soit de l'émerveillement (Bachelard, 1942 ; Haye et Nye, 2006) ;

5- Comme l'avance Gohier (2002, p. 20), « c'est en reliant à l'autre que la pensée symbolique génère le sens ». Ainsi, l'imaginaire joue un grand rôle dans le processus écospirituel, dans la création d'éco-symboles (symboles provenant de la nature) qui sont autant de générateurs de sens de cette reliance au monde, dont la signification peut être explicite, mais parfois implicite. Aussi, la fonction première de la symbolisation est « de compléter et de former les significations implicites du ressenti corporel en significations explicites » (Roussin, 2001, p. 66) ;

6- L'écospiritualité complète le trio du phénomène de reliance propre à la spiritualité vécue dans le rapport à soi, aux autres humains et au monde. Ainsi, on revient au milieu de vie naturel qui est source d'écospiritualité, montrant le fait que l'écospiritualité et l'imaginaire symbolique s'alimentent et s'enrichissent mutuellement et de façon itérative, ce qui est représenté par une flèche (figure 4.3) qui entoure tout le processus dynamique de l'écospiritualisation en partant de la reliance pour aller la nourrir à nouveau et la déployer de façon hélicoïdale.

Loin d'une compréhension atomisée du monde, qui est source d'opposition, de dislocation et de manque d'unité, l'écospiritualité suppose le développement d'une relation harmonieuse et donc respectueuse avec le reste du vivant et non vivant sur Terre. Cela peut se faire par « une prise de conscience [écologique] liée au sens de la vie, de l'Autre, du sacré » (Choné, 2016, p. 69), tel que l'évoque Bateson (1996) dans son ouvrage *Une unité sacrée.* Elle met en évidence le lien de réciprocité et l'interdépendance entre les êtres humains et les autres éléments de la communauté du vivant dont ils font partie.

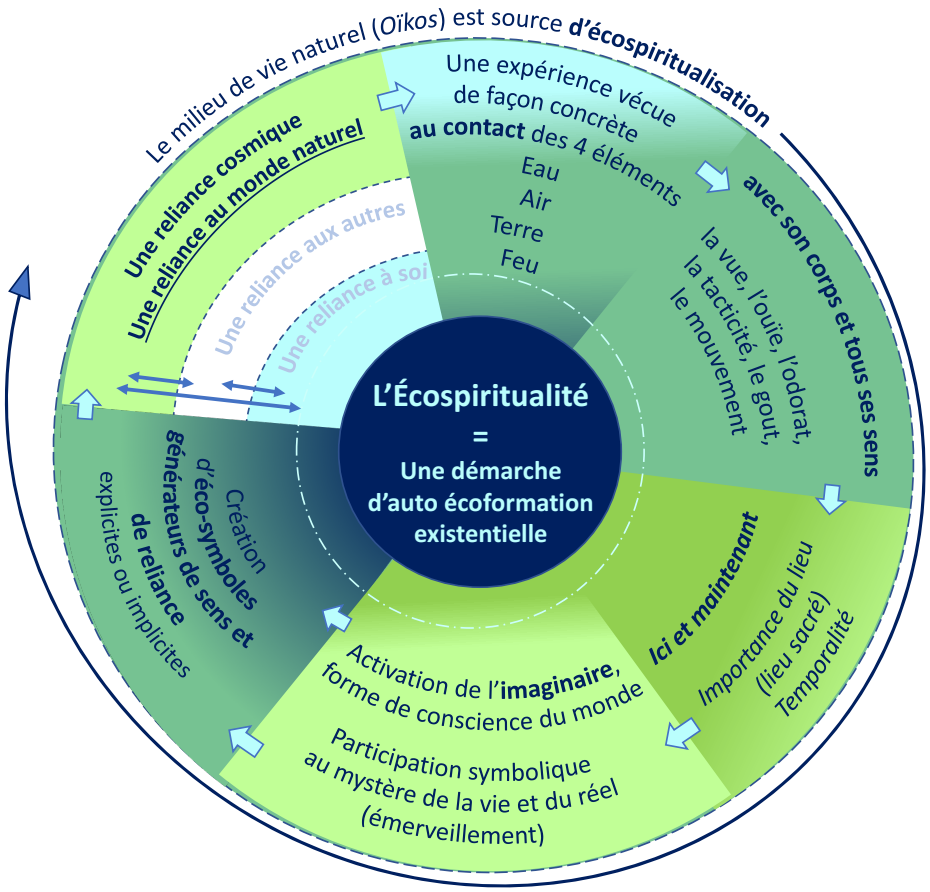

Figure 4.3 : L'écospiritualité ou la spiritualité vécue dans la relation à la Nature-territoire comme démarche d'auto-écoformation existentielle

En cette ère de l'Anthropocène, il va sans dire que le courant de l'écoformation associé à l'auto-écoformation existentielle, n'est pas le seul à souligner l'importance du rapport d'interdépendance de l'être humain à son milieu de vie selon une perspective existentielle et la nécessité d'en prendre soin. Plusieurs autres courants interprétatifs du rapport de l'humain à la Nature, dont s'inspire l'éducation relative à l'environnement, défendent les mêmes visées et les mêmes principes tournés vers la vie. Certains ont existé depuis fort longtemps comme ceux qui sont ancrés dans les cosmovisions autochtones. Ces courants diffèrent selon les régions, souvent associés à leur fondateur. Nous explorons en particulier celui de l'écosophie.

4.1.2 Dans la veine de l'écosophie

Les principes du courant de l'écoformation et de l'auto-écoformation existentielle, pour « passer d'un rapport d'usage à un rapport de sage » comme le formule son fondateur Gaston Pineau (1989, 1991), se retrouvent dans ceux de nombreux autres courants qui apparaîtront dans la deuxième moitié du XXe siècle en Occident. Parmi ces courants « d'écologie intérieure » (Choné, 2016, p. 61), citons celui de l'écosophie ou de l'écologie profonde de Arne Næss (2008), de l'écophilosophie de Henry Skolimowski (1992) et de l'écopsychologie de Theodore Roszak (1992). Tous trois, comme le courant de l'écoformation, défendent l'idée d'interdépendance entre l'être humain et le reste de la nature dont il fait partie, où tout est relié. En opposition à une compréhension atomisée du monde, source de dislocation et de manque d'unité, ils défendent l'idée du développement d'une relation respectueuse et harmonieuse avec le reste du vivant et du non-vivant sur terre par « une prise de conscience [écologique] liée au sens de la vie, de l'Autre, du sacré » (Choné, 2016, p. 69). Comme l'écrit Choné (2016, p 66) dans son article *Écospiritualité* : « C'est que la terre, par ses limites et sa vulnérabilité, devient horizon commun aux êtres humains ; elle est ce qui relie. Cette perspective

d'une relation symbiotique inédite entre l'humanité et la planète Terre semble bien relever d'un projet spirituel »[140].

Nous nous intéressons tout particulièrement à l'écosophie holiste et biocentrique d'Arne Næss, développée à la fin des années 1970, notamment à partir de l'éthique spinoziste et de l'éthique non violente de Gandhi (Choné, 2016, p. 66). Il est intéressant de relever la référence à la pensée orientale dans ce courant de pensée via celle de Gandhi et de Rabindranath Tagore, comme ce sera le cas pour le courant de l'auto-écoformation existentielle où des références sont faites à Krishnamurti (chez Galvani, 2013a, 2013b et Barbier 1997) et Panikkar (cher Raine, 2005), tous d'origine indienne.

Les thèses de l'écosophie que Arne Næss nomme Écosophie T ou philosophie de l'homme-nature, reposent sur plusieurs principes dont les principaux sont les suivants :

- Le principe de l'égalitarisme biosphérique : le droit universel à l'épanouissement de soi et la valeur intrinsèque corrélée de toute forme de vie. La valeur intrinsèque de la Nature implique le respect des animaux et des plantes. De fait, « l'idéologie de la propriété n'a pas sa place dans l'écologie » (Næss, 2008, p. 257) ;

- Les écosystèmes évolués ont tous en commun un haut degré de symbiose, une interdépendance bénéfique à tous (Næss, 2008, p. 247). Il importe de faire prendre conscience à l'être humain le sens de l'appartenance au réseau de la vie. Cela pourrait se faire selon le processus de l'identification ;

- L'identification de l'être humain à un autre être vivant correspond au fait de vivre les choses à sa place. Ce processus permet de mieux saisir ce que l'autre être vivant vit et de générer de l'empathie à l'égard de cet autre être vivant. Et, selon Næss (2008,

---

[140] D'autres penseurs ont écrit dans ce sens dont James Lovelock (2000) et son hypothèse Gaïa selon laquelle la Terre serait un système physiologique dynamique et autorégulé, incluant la biosphère ; Gregory Bateson (1996) et le concept d'*Une unité sacrée. Quelques pas de plus vers une écologie de l'esprit* ; Hans Jonas (1990, 1998) pour une éthique de la responsabilité ; Michel Serres (1992/2018) pour le passage d'un contrat naturel de symbiose et de réciprocité.

p. 253), « quand la solidarité et la loyauté sont solidement ancrées dans l'identification, on ne les vit pas comme des exigences morales ; elles viennent d'elles-mêmes ». Plus l'identification est grande, plus l'être humain est attentif aux autres. « Est donc ouverte la route du plaisir quand les autres vont bien, et de la tristesse quand un malheur les touche » (Næss, 2008, p. 256). On est à l'opposé d'un égotisme solipsiste [141] anthropocentrique (Næss, 2008, p. 259). Inversement, un défaut d'identification conduit à se sentir indifférent. Or, pour Næss (2008, p. 256), « notre indifférence à l'environnement montre bien que nous ne l'avons jamais considéré autrement que comme une toile de fond » ;

- Par le processus d'identification, l'être humain prend conscience de l'unité qu'il forme avec les autres êtres. Ainsi, « du processus d'identification découle l'unité, et dès que l'unité porte en elle un caractère de gestalt[142], on atteint la complétude » (Næss, 2008, p. 253).

- Une telle identification, profonde et pérenne, concourt à la réalisation de Soi où « le S majuscule sert à exprimer une chose qui va au-delà des « soi » étroits », par le développement d'une « unité-pluralité » ou de « la diversité dans l'unité » (Næss, 2008, p. 254). Ainsi, « on s'éprouve soi-même comme une part authentique de toute vie » (Næss, 2008, p. 255), reliant l'épanouissement humain à celui de la planète tout entière ;

- Le concept de *friluftsliv* (fouler la terre avec légèreté, au sens littéral en norvégien) correspond à un état d'esprit et de corps au sein de la nature « qui nous fait approcher au plus près nombre d'aspects de l'identification et de la réalisation de Soi avec la nature que nous avons perdue » (Næss, 2008, p. 260).

---

[141] L'égotisme est la « disposition de celui ou de celle qui fait constamment référence à soi en particulier dans le discours » et solipsiste vient du terme solipsisme qui est l'« attitude du sujet pensant pour qui sa conscience propre est l'unique réalité, les autres consciences, le monde extérieur n'étant que des représentations » (CNRTL, 2005-).

[142] Une gestalt correspond à un ensemble structuré, « une structure à laquelle sont subordonnées les perceptions » (CNRTL, 2005-).

Næss (2008, p. 282) s'inspirera de la philosophie de l'unité de Gandhi dont « le chemin va d'abord vers l'intérieur, mais seulement pour nous conduire ensuite vers toutes les choses » et dont l'association avec la non-violence est immédiate. Ce mode de vie dans la nature libre où est stimulé le sens de l'unité et de la totalité, associé au principe de l'identification, s'inscrit dans le paradigme aux racines profondes des peuples autochtones.

4.1.3 L'apport majeur des peuples autochtones[143]

Comme nous l'avons déjà évoqué au moment d'expliciter la posture épistémologique de cette recherche (section 3.1), le savoir autochtone se construit dans la relation et la connexion avec les composantes de l'environnement naturel où les réalités sont multiples (Wilson, 2001, 2008). Selon Cajete (1994, 2000[144], 2018, 2019), la vie est apprentissage et la Nature-territoire, considérée comme sacrée (1994, p. 74 et 87), est toujours présente dans ces apprentissages qui sont expérientiels et holistiques, en insistant sur la réciprocité des interactions et la dimension spirituelle qui y est associée. Selon Fraser (2014, p. 108), la spiritualité chez les Maori en Nouvelle-Zélande correspond à une connexion ancestrale inextricable à la terre et à tout ce qui y vit. L'expression Lakota *Mitakuye Oyasin* (nous sommes tous reliés, traduction libre, Cajete, 1994, p. 25) capture l'essence de cette éducation que Cajete qualifie d'« écologie spirituelle » (traduction libre, 1994, p. 23 et 89).

> For Indian people, the Earth was alive and had its own sense and expression of consciousness and being. The natural environment was a spiritual reality and the earth entities, living creatures, were not used haphazardly or without great respect.

---

[143] Il n'est pas question dans cette section de séparer les apports des traditions autochtones, qui serait encore une façon de signifier une distanciation, mais de soulever leur particularité de façon à ne pas les assimiler. « Universel et singulier » écrit Paul (2005, p. 107). Ce qu'on peut relever en premier lieu, c'est que si le courant de l'écoformation qui a émergé dans les années 1980 ne fait que relever une part de la formation inhérente à notre humanité, la force des cosmovisions des peuples autochtones est d'avoir toujours été imprégnées de la conscience de leur reliance à la Nature-territoire.

[144] Dans cet ouvrage, Cajete (2000, p. 59) fait le lien entre les savoirs autochtones en lien avec le rapport à la terre sacrée et l'écophilisophie de Skolimowski (1992).

> A sense of spiritual ecology, founded on a deep spiritual resonance with the natural world, characterized the process and reflection of environmental education among Indigenous people. (Cajete, 1994, p. 88)

On comprend que le lien identitaire au lieu est fondamental. Cajete (1994, p. 85) écrit ceci :

> Traditionally, the connection of Indian people to their land was a symbol of their connection to the spirit of life itself. The loss of such a foundational symbol for Indian tribes let to a tremendous loss of meaning and identity.

Ce lien identitaire est tellement fort que, selon Egan (1987, p. 451, dans Cajete,1994, p. 85), lorsque les autochtones parlent de restaurer ou préserver leur culture, cela signifie restaurer leurs terres : « When Indians talk about restoring or preserving their cultures, they talk about restoring their lands in the same breath ». On y retrouve tous les éléments de l'auto-écoformation existentielle où les symboles associés au lieu habité sont prédominants.

Dans la mesure où le savoir autochtone se transmet selon une tradition orale mytho-poétique (Cajete, 1994, p. 128) et selon un mode initiatique et expérientiel, peu d'écrits permettent de rendre compte de la richesse et de la diversité des savoirs ancestraux autochtones. Cependant, il en existe quelques-uns de par le monde au travers des études en sociologie ou ethnographiques en anthropologie, mais aussi de témoignanges et de recherches provenant directement d'auteurs issues des peuples autochtones dont les Premières Nationes, les Inuits et les Métis au Canada. Citons les écrits de Cajete (1994, 2000, 2018, 2019), autochtone Tewa du Nouveau-Mexique aux États-Unis, dont l'ouvrage phare *Look to the Mountain. An ecology of indigenous education (1994)*, reprend les éléments fondateurs de la culture des Premières Nations de cette région du monde. On pourrait également citer les travaux de Marie Battiste (2000, 2002, 2010, 2013) Mi'kmaw de la Première Nation Pototek de Nouvelle Écosse, dirigeant plusieurs travaux, dont l'ouvrage intitulé *Reclaiming Indigenous voice and vision* (2000) ou encore *Indigenous knowledge and pedagogy in first nations education. A literature*

review with recommendations (2002), laissant la parole à différents acteurs autochtones. Comme Cajete, celle-ci met l'accent sur l'esprit de l'apprentissage autochtone qui est holistique, enraciné dans la langue et la culture aborigène impliquant toute la communauté autour d'expériences vécues tout au long de la vie, en relation avec le territoire où la spiritualité est centrale, permettant à l'apprenant d'entrer en connexion avec les différentes composantes du territoire et correspondant à un processus générateur de sens et de connaissance (Battiste, 2013, p. 181). Wilson (2001, 2003, 2008, 2013) quant à lui, Cri Opaskwayak du nord du Manitoba, a ouvert le champ de la recherche selon le paradigme autochtone : *Research Is Ceremony. Indigenous Research Methods* où, comme le souligne Brant-Castellano (2000, p. 24), la spiritualité entre en ligne de compte dans la création de savoir (Wilson, 2008, p. 89). Dans le rapport du Conseil canadien sur l'apprentissage autochtone au Canada (2009, p. 18), il s'agit d'apprendre de la spiritualité et d'apprendre à la découvrir.

La part de l'imaginaire que les autochtones nomment visions et rêves (Brant Castellano, 2000, p. 24 ; Cajete, 1994, p. 142, 2019) est fondamentale dans le processus de développement spirituel au fondement des récits initiatiques. De nombreux symboles mytho-poétiques de différentes natures nourrissent les traditions spirituelles autochtones associées au processus de construction identitaire. Cajete (1994, p. 29) souligne le principe de réciprocité – et non de supériorité - entre les êtres humains et tous les autres éléments qui les entourent. Parmi ceux-ci, on retrouve beaucoup d'éléments de la nature à commencer par la Terre-Mère avec les quatre éléments, l'eau, l'air - dont le vent -, le feu et la terre, ainsi que les animaux (Willmott, 2016, p. 135). Ensuite, d'autres symboles forts sont ceux du cercle et des orientations, dont les points cardinaux[145].

---

[145] Cajete (1994, p. 48 et 196) relève sept orientations : en plus des quatre points cardinaux, Est, Ouest, Sud et Nord, existe le Centre (celui qui reçoit les enseignements pour créer à son tour), ce qui est en-dessous (ce sur quoi tout repose ; la terre avec ses vents, ses montagnes, mers, forets, lacs et rivières, plaines et déserts), et ce qui est au-dessus, la partie céleste (le ciel, les étoiles, le soleil, la lune, le grand mystère).

Le principe d'identification tel que décrit par Næss (2008) est présent dans les traditions autochtones où apparaît notamment le concept de *Doodem* qui signifie en langue algique un élément qui exprime la parentée au travers d'une relation avec une entitée autre qu'humaine (Willmott, 2016, p. 130). Le *Doodem* définit ainsi l'identité de la personne et peut prendre plusieurs formes de type minéral, végétal, animal ou encore biomorphiques plus ou moins définies. En plus de définir l'identité sociale de la personne, le Doodem sert de gardien spirituel (Willmott, 2016, p. 131). Dans le cas des tribus composées de chasseurs, se produisait le phénomène d'identification à un animal chassé selon le principe de l'animal totem/doodem auquel une lignée s'identifiait d'après les particularités de l'animal (Cajete, 1994, p. 99 ; Ingold, 1996). L'être humain vit ce principe d'identification lorsqu'il entretient une relation authentique d'échange avec le monde naturel où celui-ci le transforme tout autant qu'il le transforme. On y retrouve aussi le principe métaphysique exposé par Viveiros de Castro (2014b, p. 163) selon lequel il existe « une unité de l'esprit et une diversité des corps » ; le flux de la vie, l'esprit, circule d'une vie à l'autre, humaine ou pas (Cajete, 1994, p. 90) suivant le principe d'unité et de participation à un tout.

Nous proposons maintenant une description de deux symboles forts des traditions autochtones. Le premier est le symbole du vent, notamment dans la tradition Navajo (Cajete, 1994). Le vent symbolise la pensée spirituelle source de sagesse, c'est celui qui insuffle la vie (Cajete, 1994, p. 49-50). Il est la source du langage mode de transmission du savoir (Cajete, 1994, p. 52), mais aussi à l'origine d'intuitions et d'inspirations. C'est celui qui protège, guide, communique au travers des rêves et impulse la créativité (Cajete, 1994, p. 54). Ainsi, pour les autochtones, que Cajete nomme *Indigenous*, le langage est une expression sacrée du souffle (Cajete, 1994, p. 29). L'utilisation de la parole est donc forte de sens dans la mesure où « le langage est une forme du grand souffle qui informe, exprime et oriente le souffle qui se tient à

l'intérieur de soi[146] » (Cajete, 1994, p. 53, traduction libre). Ce point peut expliquer la raison pour laquelle les autochtones étaient attachés à la tradition orale plutôt que de mettre les enseignements par écrit, enlevant toute la dimension sacrée du savoir transmis.

Le second symbole fort est celui du cercle ou de la roue de médecine (*medicine wheel*) considéré comme un outil puissant en matière d'apprentissage (Brendtro et Brokenleg, 2001 ; Cajete, 1994, p. 118 ; Lavallée, 2009). Brendtro et Brokenleg (2001, p. 43, traduction libre) reprennent le témoignage d'un collègue Mohawk selon lequel

> la roue de médecine symbolise le cercle de la vie, son unité et l'interconnexion de ses quatre dimensions lesquelles peuvent être interprétées de différentes façons :
> - les quatre formes de vie : humaine, animale, végétale et minérale ;
> - les quatre éléments : la terre, l'air, l'eau et le feu ;
> - les quatre races : rouge, noir, jaune et blanche ;
> - les quatre vents, les quatres seaisons, les quatre directions et ainsi de suite.[147]

Il s'agit d'un symbole d'unité et d'harmonie selon une dynamique du mouvement spiralé de la vie, qui touche à la santé et au bien-être (Lavallée, 2009, p. 23). Par ailleurs, Cajete (1994, p. 119, traduction libre) fait état de l'utilisation du symbole des cercles concentriques, qui « est efficace pour montrer la façon dont une chose affecte une autre, une chose entraîne une autre, et la façon dont une chose est connectée à une autre ».

La roue de médecine est également utilisée en recherche selon le paradigme autochtone (Lavallée, 2009, p. 23). Comme le souligne Cajete (2018, p. 16) l'accès au savoire indigène (*Native Science*) demande « une ouverture aux fonctions des sens, des émotions, des percetions, de l'imaginaire, des symboles et de la spiritualité autant que

---

[146] Traduction libre de « *Language is a form of Wind that informs, expresses and orients the* "*wind standing within" »* (Cajete, 1994, p. 53).

[147] Brendtro et Brokenleg (2001, p. 43) rappellent que les être humains sont dotés de quatre dimensions : spirituelle, émotionnelle, physique et mentale, qu'il importe de maintenir de façon harmonieuse pour avoir une vie saine.

des idées, de la logique et de la rationnalité empirique ». Cela requiert une expérience authentique et holistique au sein du monde vivant qui mobilise l'être dans sa totalité. Enfin, dans un tel paradigme autochtone qu'on pourrait ainsi qualifier de paradigme écospirituel, Cajete (1994, 2019) souligne que le processus d'apprentissage est non seulement créatif - « les arts y sont reconnus comme étant l'expression de l'âme et une façon de connecter les êtres humains à leur source de vie intérieure » (Cajete, 1994, p. 29, traduction libre) - , mais il est aussi transformatif (Cajete, 2019, p. 139) en agissant en profondeur sur l'être humain de façon à ce que celui-ci puisse vivre en harmonie avec ce qui l'entoure et le relie.

4.1.4 Une reliance et une résonnance universelles

Un rapprochement entre les caractéristiques de la philosophie autochtone intégrant la dimension spirituelle de l'être et le processus d'écoformation existentielle tout comme celui de l'écosophie, tend à montrer qu'il ne s'agit pas de particularités uniquement culturelles, mais bien d'une ontologie, d'une épistémologie écologique et d'une éthique environnementale propres à notre humanité qui, selon les paradigmes socioculturels adoptés, sont étouffées ou affirmées. Les études de Fisher (2013), de Mayer et McPherson Frantz (2004) ainsi que de Whitmarsh et O'Neill (2010), toutes dans le domaine de la psychologie environnementale appuient également cette idée. Le processus d'auto-écoformation existentielle transculturel opère chez l'être humain une résonnance écologique, source de reliance à l'*Oïkos* et l'ensemble du vivant. Selon Bourg (2018, p. 69), la spiritualité (par sa dimension écologique), comme l'écologie, « exprime la relation des sous-systèmes composant la société à leur dehors, à leur environnement » (Bourg, 2018, p. 69) :

> La spiritualité ne constitue donc pas à proprement parler un sous-système à l'intérieur du système social, un compartiment à l'intérieur du corps social, mais renvoie plutôt à ses franges, à ses bords ; elle relève de la relation entre le système et ce qu'il n'est pas, son dehors. (Bourg, 2018, p. 69)

Lorsque la spiritualité d'un être humain est vécue, celle-ci est palpable dans son rapport à soi, aux autres et à son environnement naturel (O'Higgins Norman et Renehan, 2014). Une telle spiritualité associée à une quête de sens et d'authenticité en lien avec une recherche d'harmonie, notamment avec son environnement naturel, matrice de vie partagée, correspond à une visée de l'éducation relative à l'environnement. En ce sens, la section suivante identifie les apports potentiels de l'éducation relative à l'environnement en éducation formelle. Plus largement, on pourra s'interroger sur la pertinence et l'importance de la prise en compte d'une telle dimension de notre humanité en éducation.

4.2 La spiritualité et sa dimension écologique en éducation

> « *Ce qui est le plus négligé dans nos écoles est justement ce dont nous avons le plus besoin dans la vie.* »
>
> Herbert Spencer

Dans cette section, nous aborderons la question suivante : est-ce que la spiritualité a sa place en éducation ? Si c'est le cas, alors quelle place faut-il lui accorder ? Quels en seraient les effets et apports ? Y aurait-il des points de convergence avec une approche philosophique ou une sensibilité éthique en éducation ? Et plus particulièrement, quels seraient les apports d'une écospiritualité dans le cadre d'une éducation relative à l'environnement ?

4.2.1 Une approche holistique et transversale de la spiritualité

L'intérêt que suscite la prise en compte de la spiritualité en éducation est lié à ses finalités et caractéristiques propres qui ont été explicitées dans l'exposé du cadre théorique de cette thèse. Il s'agira d'examiner en quoi celles-ci sont non seulement pertinentes, mais fondamentales en éducation. Il importera donc ensuite de réfléchir à la façon dont la spiritualité devrait être prise en compte en éducation.

Soulignons le fait qu'il n'est pas question d'une éducation spirituelle, mais d'une éducation qui prenne en compte la dimension spirituelle du jeune. En effet, comme le souligne Filliot (2007) à la suite de Maritain (1947, p. 81, dans Filliot, 2007, p. 70), « c'est là une chose qui ne s'apprend pas, pour laquelle il n'y a ni leçons ni manuels ». Au Québec, on ne parle pas d'enseignement spirituel, mais d'un accompagnement du jeune permettant de faciliter son cheminement spirituel à travers des expériences à vivre afin de favoriser son épanouissement (MELS, 2005, 2008). Comme l'énonce le philosophe Bédard (2004, p. 13) : « si l'on transforme la vie spirituelle en objet de connaissance comme on a transformé la religion en objet de connaissance, on la détruit ». Par ces caractéristiques majeures, on comprend une nouvelle fois la distinction entre la spiritualité et la religion ; si on parle d'éducation religieuse et de cours de religion, cette formule n'a aucun sens en ce qui concerne la spiritualité.

Alors, comment l'intégrer à l'école et dans les apprentissages ? Pour ce faire, il importe de se concentrer sur la nature holistique du phénomène de la spiritualité (Bone, 2014, 2019 ; Fraser, 2014 ; de Souza, 2006, 2019). Rappelons que dans sa caractérisation comme forme d'intelligence, celle-ci correspond à la capacité d'adopter une vision systémique et synthétique qui mobilise autant la raison que les émotions dans la résolution de situations problématiques (Zohar et Marshall, 2000, p. 5 et 7). Ainsi, selon un grand nombre de chercheurs dont Adams et al. (2015), Buchanan et Hyde (2008), Caduto (1998), Dallaire (2014), de Souza (2003, 2006, 2019), Sisk (2016) et Watson (2017), la prédisposition naturelle à la spiritualité, plus encore chez les jeunes enfants (Piechowski, 2001 ; de Souza, 2006), gagnerait à être développée en éducation[148] selon une approche holistique qui prend en compte à la fois les dimensions cognitive, corporelle (dont sensible et affective) et spirituelle du jeune dans ses apprentissages. Il s'agirait selon Best (2014) et O'Higgins Norman et Renehan (2014), d'une approche

[148] Dans le cadre de cette thèse, nous nous intéressons à l'éducation au primaire et secondaire. Mais ici l'éducation concerne aussi l'enseignement supérieur, collégial et universitaire comme le souligne Dallaire (2014).

transversale de la dimension spirituelle du jeune dans l'ensemble du curriculum (*cross-curricular approach*) qui concernerait l'école dans son ensemble où il s'agirait de « comprendre et [d'] apprendre comment vivre sa vie avec un souci de l'autre, de résoudre des problèmes selon une perspective globale, de contribuer à la société et vivre un sentiment d'appartenance à celle-ci » (O'Higgins Norman et Renehan, 2014, p. 39, traduction libre). Pour Dallaire (2014), il s'agirait d'adopter une pédagogie spirituelle.

La précédente citation de O'Higgins Norman et Renehan a souligné en quelques mots certains des apports de la prise en compte de la spiritualité de l'apprenant en contexte éducatif selon une approche transversale. Nous les préciserons dans la section suivante.

4.2.2 Les apports majeurs de la spiritualité en éducation

Lors de la présentation du cadre théorique de cette thèse (section 2.4.9), nous avons brossé succinctement les apports d'une spiritualité active. Le fait d'accorder une place à la spiritualité du jeune en éducation apporterait également plusieurs bienfaits à la fois individuels et collectifs, que nous détaillons dans les sections suivantes. Il s'agira, à la toute fin, d'en proposer une synthèse sous forme d'un schéma intégrateur.

4.2.2.1 Une subjectivation de l'apprenant couplée à un sentiment d'appartenance, source de bien-être

Comme nous l'avons explicité au chapitre 2 (section 2.4), favoriser la spiritualité chez le jeune signifie nourrir et alimenter toute sa conscience relationnelle et sa connexion à lui-même, aux autres et au monde naturel. Il s'agit d'une recherche d'unité et d'harmonie, mais aussi d'authenticité, alimentée par une quête de sens. Par cette voie, il est question de la subjectivation de l'apprenant, l'une des trois fonctions de l'éducation : celle de l'émergence de l'unicité de l'être au sein de son environnement,

en plus de la qualification et de la socialisation (Léger, 2006 ; Scott Webster, 2018 à la suite de Biesta, 2013)[149].

Pour Scott Webster (2009, 2018, p. 80), une telle prise en charge du spirituel qui encourage le développement de soi favorise une plus grande authenticité chez l'apprenant et rejoint la philosophie de John Dewey où il est question du développement de l'être. On retrouve ici les philosophies humanistes de l'acte éducatif axées sur le devenir de la personne, soit « l'art d'être soi et de se créer soi-même » (Bertrand, 2014, p. 283) où, d'après Scott Webster (2018, p. 73), lorsqu'une personne vit pleinement sa spiritualité, elle a un atout de plus pour lui procurer vitalité, énergie et enthousiasme. Pour toutes ces raisons, selon Battiste (2013), Fraser (2014), Kessler (2000, 2001), de Souza (2003, 2006), de Souza et Halafoff (2018), Watson et al. (2014) et Watson (2017), une telle prise en compte de la spiritualité du jeune contribue à son équilibre et son bien-être.

Au Québec, l'article 26 de la *Loi sur l'instruction publique* abondait[150] en ce sens en indiquant que le fait de faciliter le cheminement spirituel de l'élève favorise son épanouissement : « Éduquer, c'est d'abord former l'humain, c'est aider les élèves à grandir en humanité [avec] cette dimension intérieure […], fondement de sa dignité » (MELS, 2007, p. 45).

En lien avec son développement personnel, lorsque le jeune développe un sentiment d'appartenance à la communauté dans sa connexion aux autres, couplé à l'accroissement de sa capacité de résilience, d'empathie, du sens du partage et de la coopération, celui-ci contribue à une cohésion sociale et au bien-être de l'ensemble de

---

[149] Même si dans les trois missions (instruire, socialiser et qualifier) que se donne le PFEQ (MEQ, 2006a, p. 2), le développement personnel n'en fait pas partie, celui-ci est cependant avancé dans la section rattachée à la mission de l'école où il importe que le jeune poursuive « sa quête de compréhension du monde et du sens de la vie ».

[150] Cet article de la LIP a été abrogé le 15 juin 2020, mais les textes ministériels dans ce sens (MELS, 2005, 2007, 2008) sont maintenus.

la communauté. Pour O'Higgins, Norman et Renehan (2014, p. 38), les qualités interpersonnelles associées au développement spirituel sont une importante source de cohésion et d'unité pour la société, en plus d'être déterminantes pour le développement personnel de l'enfant. D'après de Souza (2006, p 165), entretenir le sens de la connexion à la communauté permet de réduire le nombre de jeunes qui se sentent isolés et étrangers dans des classes traditionnelles, conduisant à leur décrochage scolaire. On saisit ainsi le caractère transformationnel de la spiritualité dans le rapport qu'entretient alors le jeune avec les autres, avec sa classe, avec son école et ainsi sa communauté. On retrouve ici un des principes fondateurs de l'éducation autochtone selon Battiste (2013) où la spiritualité est une composante essentielle de l'apprentissage holistique; elle crée une cohésion au sein de la communauté et fait que cette dernière, impliquant la famille et les aînés, participe pleinement aux apprentissages du jeune tout au long de sa vie.

Bertrand (2014, p. 284), Brendtro et Brokenleg (2001, p. 43) comme de Souza (2003, 2006) ajoutent que le développement de telles valeurs humanistes de résilience, d'empathie et d'écoute avec le désir de compréhension de l'autre, de partage et de coopération, ainsi que le désir de se réaliser soi-même librement, sont des contrepoids à l'aliénation de la personne, à la violence et à la compétition si souvent observées dans le monde de l'éducation. En effet, le manque de ces qualités humaines entraîne une société où les êtres sont individualistes, compétitifs et absorbés par l'avoir matériel conduisant à une inflation de l'égo et à un manque d'attention à l'autre, ainsi qu'à une fragmentation de l'humain, sans aucun lien ni lieu unificateur (Fisher, 2013, p. 168 ; Gohier, 2002, p. 16).

Notons qu'aux dimensions personnelle et sociale de la spiritualité s'ajoute une troisième dimension, écologique. Ces trois dimensions sont étroitement reliées dans l'expression à la fois d'une quête de sens et d'une conscience relationnelle associée à un désir d'harmonie et d'unité. De telles quêtes font appel à une pensée réflexive

porteuse d'initiatives en faveur d'une justice sociale et écosociale, axée sur le vivre-ensemble et le bien-être collectif.

4.2.2.2 Une *praxis* émancipatrice porteuse d'initiatives axées sur le bien-être commun

Selon Dewey (1916/1966), repris par O'Higgins Norman et Renehan (2014, p. 38), Scott Webster (2009, 2018) et Watson (2017), il y a une intime connexion entre l'éducation et la qualité d'une société. Ainsi, une société démocratique peut continuer à l'être si l'école en fait la promotion en favorisant l'exploration et l'essor plutôt que de réprimer toute forme d'expression et de créativité. Les qualités identifiées pour mener à bien sa propre vie et pour participer à la vie en société sont la pensée critique, la capacité de résolution de problèmes, la communication et la collaboration, tout ce qui peut être favorisé par le développement spirituel. Le processus spirituel s'inscrit en effet dans une *praxis*, soit une réflexion liée à l'action au travers d'une expérience vécue selon la philosophie deweyenne (Scott Webster, 2009, 2018 ; Watson, 2017) dans laquelle « l'autre ou les autres sont visés comme êtres autonomes et considérés comme l'agent essentiel du développement de leur propre autonomie » (Castoriadis[151], 1975, p.103, dans Léger, 2006, p. 186). Une telle *praxis* combinée à une quête de sens, conduit à une réflexion critique et autocritique, « car la réflexion critique s'élabore en profondeur et non en superficie » (Gohier, 2002, p. 17) afin de promouvoir l'émancipation pour le bien de tous.

Une praxis source d'émancipation et d'engagement citoyen axés sur le bien-être commun

Comme le souligne Leroux (2004, p. 209) : « parler d'éducation à la spiritualité aujourd'hui, c'est en effet parler d'abord des moyens de produire des esprits libres, et

[151] On retrouve le processus d'autoréalisation énoncé dans le paradigme inventif de Bertrand et Valois (1999) présenté à la section 2.2. Castoriadis (1975, p.103) ajoute ensuite que « la vraie politique, la vraie pédagogie, la vraie médecine, pour autant qu'elles n'ont jamais existé, appartiennent à la *praxis* ».

pas seulement des cerveaux compétents ». Dans *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur,* Morin (1999, p. 41) précise de même que « nous devons inscrire en nous […] la conscience spirituelle de l'humaine condition qui vient de l'exercice complexe de la pensée et qui nous permet à la fois de nous entre-critiquer, de nous autocritiquer et de nous entre-comprendre ». Cette prise en compte est motivée par le fait que « la reliance doit se substituer à la disjonction et appeler à la « symbiosophie », la sagesse de vivre ensemble » (Morin, 1999, p. 42). Il est ainsi question, au bout du compte, de rendre possible un vivre-ensemble et en ce sens, Dallaire (2014, p. 223) fait état d'une spiritualité civique à laquelle il ajoutera la dimension écologique, à l'horizon de toutes les communautés dans un contexte de multiculturalisme qui concourt à forger notre identité d'humain et à contribuer au bien-être commun. Sauvé (2009a, p. 6) souligne le fait que,

> l'écocitoyenneté implique le courage de mettre à profit nos « espaces » de liberté et fait appel à la responsabilité - non pas restreinte à une approche civique légaliste de droits et devoirs, mais une responsabilité d'être, de savoir et d'agir, ce qui implique engagement, lucidité, authenticité, sollicitude.

Comme nous l'avons vu à la section 2.3.9.2, le développement spirituel serait de nature à induire un engagement citoyen, voire, écocitoyen. Il est alors question de favoriser l'exercice d'une *praxis* sociale et écosociale comme c'est le cas par exemple dans le cadre du service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire (SASEC) au sein du service éducatif québécois où une relation est établie entre la vie spirituelle du jeune et son engagement dans la communauté (MELS, 2005, p. 10). En effet, selon les textes du Ministère (MELS, 2005, p. 10 et p. 11), « la vie spirituelle et l'engagement communautaire sont des réalités distinctes mais interreliées. Il ne saurait en être autrement puisque l'être humain est un tout » où, dans sa démarche spirituelle, l'individu peut en venir à « se sentir responsable, avec les autres, du mieux-être et du devenir de ses semblables et de la société ».

Dans la mesure où la spiritualité vise l'émancipation du sujet, sensible à une justice éco-sociale selon des bases en opposition avec une éducation consumériste axée sur la performance et la compétitivité (Eaude, 2015 ; de Souza, 2006), selon Watson (2017, p. 11) le processus de développement spirituel du sujet adopte la pédagogie critique de Paolo Freire (1980). Pour Dallaire (2014, p. 223), il s'agit d'une pédagogie de l'espoir (*pedagogy of hope*). On y retrouve les éléments fondateurs d'une écopédagogie (Vogels, 2007, p. 331), éléments qui seront développés par la suite dans une perspective d'éducation relative à l'environnement.

Précisons par ailleurs qu'il ne s'agit pas d'apporter des réponses exogènes et/ou prescrites à une quête de sens propre à la spiritualité, mais bien de s'inscrire dans une démarche réflexive de questionnement conduisant au développement d'un esprit critique et réflexif. Un tel processus de questionnement rejoint le paradigme de la complexité (Morin, 1999, 2014) où la recherche de compréhension intègre à la fois le risque d'erreur et l'incertitude (Bourgeault, 2018). De telles approches supposent l'adoption d'une attitude d'humilité dans un processus de développement de savoirs bien différent du paradigme rationnel où il est question de savoirs prédéfinis et hiérarchisés, valorisés par la démarche positiviste (Bertrand et Valois, 1999).

Enfin, une telle *praxis* conduisant à un sentiment de reliance et à un désir d'émancipation est à l'origine d'un processus créatif.

Une praxis source de créativité

Comme nous l'avons vu dans l'exposé du cadre théorique de cette thèse au sujet du phénomène spirituel, la recherche d'harmonie couplée à une vision systémique de la situation déclenche une démarche créative pour développer de nouvelles théories ou de nouveaux concepts ou encore pour trouver des solutions aux problèmes qui se présentent (Harlos, 2000, p. 614). La créativité de l'apprenant peut aussi être exercée dans l'expression de cette reliance ou connexion unifiante et énergisante vécue avec

soi, les autres et la Nature-territoire (Flowers, Lipsett et Barrett, 2014 ; Wills, 2018). La création poétique de Gaston Bachelard en est un bel exemple.

Cette section a permis de montrer l'apport de la prise en compte de la spiritualité du jeune dans la mission de socialisation que se donne l'éducation, après celle de la subjectivation. Reste à savoir si la spiritualité serait de quelque apport dans la troisième mission éducative, celle de la qualification.

4.2.2.3 Une approche systémique gage d'une ouverture épistémologique et de performance

Une éducation qui laisse place à la subjectivité et à l'intuition donne accès selon de Souza (2006, p. 170) à différents niveaux de savoirs ou différents niveaux de réalités (Nicolescu, 2014a, 2014b) permettant également l'acquisition d'une vision plus globale et systémique de situations problématiques pour y apporter des solutions :

> Intuitive learning would appear to operate at an unconscious level and result in the gaining of tacit knowledge (Polanyi, 1967), that is the knowledge that is absorbed unconsciously or implicitly such that individuals do not know they have it. It is this knowledge that springs from the inner recesses of our unconscious mind, in the shape of an intuition, when we are confronted by a situation or problem that bears some resemblance to other situations or problems that we have encountered before. The similarity may not be clear or obvious to the conscious mind but it may resonate at an unconscious level, thus prompting the 'Aha' moment that leads to a possible resolve or solution. (Souza, 2006, p. 170)

Comme nous l'avons présenté à la section 2.3.3, la spiritualité apporte un complément de la dimension rationnelle et affective des apprentissages afin de les optimiser :

> If we recognize the significance of tacit knowledge in prompting intuitive learning, and if we therefore acknowledge that intuiting may complement the thinking and feeling elements in the learning process, there is some indication

> that if learning is to be effective, it must be balanced between these three elements. (Souza, 2006, p. 170)[152]

À partir du modèle éducationnel holistique de de Souza (2006) qui prend en compte les dimensions cognitives, affectives et spirituelles de l'apprentissage, Buchanan et Hyde (2008, p. 314) montrent que l'utilisation conjuguée de ces trois dimensions permet des apprentissages plus intégrés et réussis que les auteurs identifient comme des apprentissages transformatifs (*transformative learning*). Un tel modèle holistique a été testé et validé en recherche par Taplin (2014) à l'issu d'un apprentissage des mathématiques, montrant que l'utilisation de techniques permettant de solliciter la dimension spirituelle des jeunes, dont la pensée systémique et créative[153], a permis d'augmenter le niveau de leurs résultats académiques. Le développement d'une conception systémique unifiante que Zohar et Marshall (2000) associent à une intelligence spirituelle est également la raison pour laquelle la dimension spirituelle intéresse les écoles de *management* (Harlos, 2000) ou celles en gestion des affaires et de leadership où il importe de développer cette capacité de prise en charge en trouvant des solutions créatives aux situations rencontrées (Sisk, 2016). On y reconnaît une tendance opposée à la tendance dominante de la compartimentation du savoir (Gohier, 2002).

Selon Watson (2012), la prise en compte de la dimension spirituelle du sujet correspondrait également au souhait d'une ouverture à d'autres épistémologies en éducation, introduisant la connaissance subjective face à une épistémologie centrée sur la raison, la rationalité, l'objectivité et l'évidence empirique. Cette approche épistémologique viendrait s'ajouter à l'approche dominante pour agrandir le champ du

---

[152] Rappelons que selon l'épistémologie indigène (vue à la section 3.1), il y aurait trois sources de savoir, dont le savoir révélé au travers des visions, des rêves et des intuitions et qui serait considéré comme étant le résultat de l'activation de la dimension spirituelle (Brant Castellano, 2000, p. 24).

[153] Taplin (2014, p. 9) nomme ces techniques « silent sitting » où le jeune dispose d'un endroit calme et accueillant lui permettant une réflexivité (« self-enquiery »). Dans ce cas-ci, la faculté spirituelle permettant une visualisation systémique et créative relative à la situation-problème vécue en mathématique est activée.

savoir et des modes de construction du savoir. Il ne serait alors pas question d'opposition, mais de complémentarité où serait valorisée la pluralité des savoirs.

Que ce soit dans le processus de subjectivation de l'apprenant, celui d'une pensée réflexive conduisant au déploiement de son plein potentiel créatif ou encore dans l'essor d'une perception systémique et unifiée pour des apprentissages plus enracinés, nous avons affaire à une « *praxis* de la transformation de soi » (Galvani, 2013a, p. 62) en plus d'une transformation de son rapport au savoir et de sa vision du monde. Dans tous les cas, la prise en compte de la spiritualité dans les apprentissages correspond à une expérience transformatrice.

4.2.2.4 Une expérience transformatrice

Dans la mesure où l'expérience spirituelle est vécue comme un processus d'autoformation, elle devient une expérience transformatrice propre à tout acte de formation (Honoré, 2013). Comme le souligne Galvani (2013a, p. 66) à partir de Foucault (2001), au cours du processus de subjectivation propre à la spiritualité, le sujet « s'éprouve comme franchissement dans un travail sur soi » et conduit à sa transformation autour d'une *praxis* dans l'expérience éprouvée. Notons toutefois qu'au plan philosophique proche du discours spirituel, « la *praxis* est l'unité de la philosophie et de l'action pour autant que l'une comme l'autre vise la transformation du monde » (Léger, 2006, p. 183).

Le fait que la spiritualité soit associée à une philosophie transformatrice (*transfomative philosophy*) ou à une expérience transformationnelle (Battiste, 2013, p. 184) est l'une des caractéristiques majeures qui revient chez les chercheurs qui étudient le phénomène spirituel en éducation (dont Buchanan et Hyde, 2008, p. 314 ; Fraser, 2014, p. 111 ; Haskin, 2001 ; O'Higgins Norman et Renehan, 2014, p. 33 ; Miller, 2006 ; de Souza, 2006, p. 171, 2019). Cette transformation provient d'une démarche de conscientisation

en profondeur des apprentissages selon une approche plus unifiante, car holistique, créant de la cohérence :

> What is important is that, at this unconscious level, connections may be made such that relevance is perceived, which may lead to new insights. It is at this point that the learning process has the potential to become transformational since it has involved the head (thinking), heart (feelings) and soul intuiting (unconscious) or inner reflecting (conscious), which may and should lead to outward expressions of changed thinking and behaviour, the ultimate goal of education. The motion then is generative, moving from initial conscious and unconscious perceptions at the surface through thoughts and feelings that merge with previous conscious and unconscious learning and instincts at deeper levels before returning to the surface in transformed expression. (de Souza, 2006, p. 171)[154]

Buchanan et Hyde (2008, p. 312-314) utilisent l'expression de transformation profonde (*inner transformation*) pour caractériser l'impact des expériences spirituelles vécues par les jeunes selon le modèle d'éducation holistique de de Souza (2006). En effet, l'utilisation conjuguée des dimensions cognitive, corporelle (dont sensible et affective) et spirituelle permet des apprentissages transformatifs (*transformative learning*) (Buchanan et Hyde, 2008, p. 314), comme cela a pu être démontré lors de la recherche menée par Taplin (2014).

Haskins (2001, p. 81) souligne l'importance d'une éducation qui reconnaisse l'enfant dans sa globalité et son plein potentiel, dont la dimension spirituelle serait la « seule voie qui puisse permettre une transformation chez l'enfant en vue de transformer la société dans son ensemble » (traduction libre).

Cette caractéristique transformationnelle ou transformative de la spiritualité est importante dans le cadre de cette recherche, car elle est liée aux visées de notre modèle éducationnel, axé sur un vivre-ensemble écologique. Une approche transformative de l'éducation encourage en effet la cocontruction de savoirs et le développement d'un

---

[154] On retrouve dans cette citation les idées avancées par Galvani (2018, p. 64) au sujet de l'émergence d'un « soi-écologique », source d'engagement et de mobilisation caractéristiques d'un paradigme éco-relationnel.

pouvoir agir (Sauvé, 2018). Elle se distingue des approches transmissives qui ont pour but de valoriser de « bons comportements » (Jickling et Wals, 2013) ne permettant pas « l'avènement d'une société engagée dans la reconstruction des réalités socio-écologiques » (Sauvé, 2019, p. 86).

Face aux enjeux écologiques planétaires, Morin (2011, p. 31), comme Serres (2018), appelle à une métamorphose des consciences et des modes de vie, vers une nouvelle voie pour l'humanité :

> Quand un système est incapable de traiter ses problèmes vitaux, il se dégrade, se désintègre, ou bien se révèle capable de susciter un méta-système à même de traiter ses problèmes : il se métamorphose. (Morin, 2011, p. 31)

Cette caractéristique propre à la spiritualité clôture la présentation de l'ensemble des apports potentiels de la prise en compte de la spiritualité du jeune en éducation. Un schéma intégrateur permettra d'en faire une synthèse.

4.2.2.5 Synthèse des apports de l'intégration de la spiritualité en éducation

La figure 4.4 propose une synthèse de l'ensemble des apports qui résulteraient de la prise en compte de la dimension spirituelle du jeune en éducation de façon transversale et à partir d'une approche holistique.

1- Une telle prise en compte contribue au développement personnel du jeune selon le processus de subjectivation ;

2- Par l'activation de cette reliance à soi, aux autres et au monde, se développe chez le jeune un sentiment d'unité et d'appartenance à sa classe, à son école et à sa communauté, comme à l'ensemble du réseau de la vie. Ce sentiment d'appartenance est de nature à développer un désir d'harmonisation et à stimuler des qualités relationnelles telles que la résilience, l'empathie, l'écoute, le souci de l'autre et de sa compréhension. Tous ces éléments concourent au bien-être du jeune autant qu'à

celui de la collectivité pour un vivre-ensemble élargi à sa dimension écologique lorsque se développe le souci de l'autre qu'humain ;

3- Dans la mesure où la spiritualité se vit et correspond à une quête de sens, elle se rapporte à une *praxis* qui peut mobiliser entre autres une démarche d'émancipation face aux phénomènes discriminatoires et aux conditionnements sociaux qui portent à la division et à la destruction. Dans une perspective écologique, une telle émancipation fait appel à un processus écopédagogique ;

4- Un tel désir d'émancipation couplé à une recherche d'harmonisation pourra mobiliser un esprit créatif afin de trouver des solutions ;

5- Sur le plan académique, favoriser cette forme d'intelligence spirituelle dans le cadre d'une éducation holistique permet de concevoir une situation de façon plus globale et systémique, voire unifiante, qui sollicite à la fois les intelligences rationnelle et émotionnelle, et contribue à des apprentissages plus intégrés ;

6- L'introduction de la connaissance subjective correspondrait à une ouverture épistémologique pour compléter le champ des savoirs relevant de la connaissance objective ;

7- Enfin, activer la spiritualité du jeune enclenche un processus transformatif que ce soit de l'ordre de la subjectivation, de l'émancipation ou de la création. Cette transformation peut mener à un engagement écocitoyen pour une reconstruction des réalités socio-écologiques conduisant au bien-être autant individuel que collectif et à un vivre-ensemble écologique.

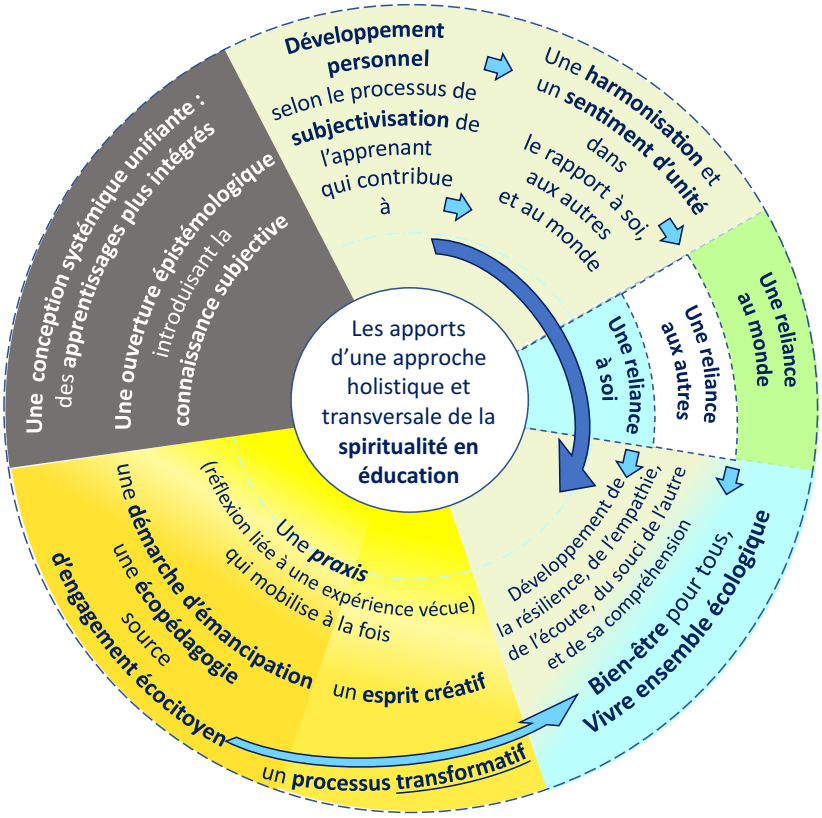

Figure 4.4 : Synthèse des apports d'une approche holistique et transversale de la spiritualité en éducation

Les apports d'une approche holistique et transversale de la spiritualité en éducation sont ici identifiés de façon indépendante tout en étant interreliés selon des degrés divers. De par ces apports conduisant à une vie plus authentique et équilibrée, Marie Battiste (2010, 2013, p. 183) parle ainsi de nourrir l'esprit de l'apprentissage (*Nourishing the learning spirit*) soulignant l'importance de laisser la spiritualité exister dans les apprentissages en cohérence avec le parcours de vie (*life journey*) de chaque être humain.

Comme le soulignent toutefois Cottereau (entrevue, 2 novembre 2020) et également Bergeron (2002)[155], chacun des apports ou dimensions possède « ses limites et ses paradoxes » nécessitant des garde-fous que l'on peut voir en la présence d'un dialogue entrepris avec l'autre :

> Chacune d'elle possède ses limites et ses paradoxes qui peuvent être évités, ou pour le moins atténués, dans le dialogue avec les autres : le sentiment d'appartenance peut être nuisible lorsqu'il empêche un certain degré de liberté nécessaire à l'émancipation et à l'épanouissement. C'est grâce à sa « paire », le droit à la subjectivation, que l'appartenance se fait « désir d'harmonisation et accroissement de qualités relationnelles ». De même l'excès d'imaginaire peut déboucher sur la folie, c'est la réalité et le partage d'une certaine objectivation du monde avec les autres qui est le garde-fou et le maintien d'un certain équilibre de l'ensemble du système. (Cottereau, entrevue, 2 novembre 2020)

L'idée de garde-fous pour éviter tout excès ou dérapage se retrouve dans les stratégies d'écospiritualisation dont nous traitons à la section 5.5 sous forme de temps d'échange avec l'enseignant et les pairs.

L'intégration de la spiritualité comme processus de subjectivation de l'apprenant en éducation dans une perspective d'éducation humaniste, axée sur le devenir de la personne (Bertrand, 2014), rejoint les principes d'une éducation philosophique, dont l'éthique.

4.2.3 Sur les pas d'une sensibilité philosophique de nature éthique en éducation

Dans sa recherche doctorale au sujet d'une *éducation à la sensibilité éthique en formation initiale à l'enseignement*, Léger (2006, p. 173) explicite qu'une telle éducation accueille

> […] une quête de sens animée à la fois par ce souci du mouvement même de la vie de l'Homme, […] et qui peut se traduire par un souci de soi, celui de devenir de plus en plus celui qu'on est, un souci de l'autre de deuxième niveau, c'est-à-

[155] Point que nous avons développé à la section 2.4.9.5 au sujet de la spiritualité de façon générale.

> dire un souci intrinsèque issu d'une préoccupation profonde et authentique pour l'autre, et un souci de vérité, celui qui s'apparente au véritable processus d'apprendre qui a lieu quand nous cherchons dans l'intention de chercher la vérité.

Il existe ainsi de nombreux points communs entre le processus de prise en compte de la dimension spirituelle de l'apprenant en tant que démarche de subjectivation et le processus d'éducation éthique que Léger (2006) appelle aussi projet philosophique répondant à une aspiration fondamentale de l'être humain. Nous en avons identifié cinq que nous présentons comme suit :

1- D'abord, on retrouve un parallèle avec les idées de Foucault (2000) repris par Galvani (2013a) au sujet de la spiritualité comme travail de subjectivation conduisant à la vérité :

> Je crois qu'on pourrait appeler « spiritualité » la recherche, la pratique, l'expérience par laquelle le sujet opère sur lui-même les transformations nécessaires pour avoir accès à la vérité.
> […]
> On appellera alors « spiritualité » l'ensemble de ces recherches, pratiques et expériences qui peuvent être les purifications, les ascèses, les renoncements, les conversions du regard, les modifications de l'existence qui constituent, non pas pour la connaissance, mais pour le sujet, pour l'être même du sujet, le prix à payer pour avoir accès à la vérité... La spiritualité postule qu'il faut que le sujet se modifie, se transforme, se déplace, devienne dans une certaine mesure, autre que lui-même pour avoir droit à l'accès à la vérité. La vérité n'est donnée au sujet qu'à un prix qui met en jeu l'être même du sujet. Car tel qu'il est, il n'est pas capable de vérité... Ce qui entraîne pour conséquence ceci : que, de ce point de vue, il ne peut pas y avoir de vérité sans une conversion ou sans une transformation du sujet.
> (Foucault, 2001. p. 16-17)

2- La démarche spirituelle et celle de l'éducation éthique sont tous les deux des processus (et non des finalités) réflexifs qui demandent un travail sur soi, donc un effort, mais pas pour les mêmes raisons. À ce propos, Léger (2006, p. 174) écrit :

> L'engagement dans le projet philosophique et donc éthique de l'éducation implique cet état de souffrance et de vulnérabilité causé par cette expérience

> inconfortable du doute, de l'incertitude, voire de l'angoisse causés par l'indignation, mais certainement aussi par la peur de l'inconnu, de la nouveauté, du changement. L'interrogation éthique nous déstabilise et parfois même nous marginalise par rapport à nos référents identitaires, culturels, sociaux et institutionnels. Fortin (1992) évoque d'ailleurs avec force les « épreuves » de l'expérience éthique qui happent celui qui s'engage dans cette remise en question : épreuve de l'étrangeté, de la dérive hors norme, du vide et de la réponse.

À ces difficultés, Léger (2006, p. 174 et 176) ajoute celle du contexte éducationnel[156] au service d'une économie marchande et techniciste peu favorable à une démarche éducative permettant « l'engagement dans un tel projet philosophique pourtant caractéristique des êtres humains ».

3- Ces deux démarches sont émancipatrices. Selon Imbert (1985, 1987, 2000) qui s'inspire de Ricœur et qui est repris par Léger (2006, p. 200), il y a en effet éthique quand il y a liberté ; pas uniquement pour soi, mais aussi pour l'autre :

> [I]l y a éthique quand par « l'acte grave de position de liberté », je m'arrache au cours des choses (*arrachement*) et je veux rompre les liens qui emprisonnent l'autre (*déliement*), c'est-à-dire « quand à l'affirmation pour soi de la liberté, s'ajoute la volonté que la liberté de l'autre soit » (Imbert, 1987, p. 9). Ce surgissement abrupt du commandement éthique, comme le souligne Imbert, ne relève d'aucune justification ou déduction logique, il « transcende toute théorie » et s'adresse à une « *praxis* ». Ainsi, […], Imbert dira que :
>
>> L'engagement éthique diffère de l'obéissance aux règles ; il nous situe sur un versant autre que celui des prescriptions, des exhortations et des pratiques morales ; au point de ne pas craindre de transgresser ces prescriptions et ces pratiques, de briser leur effet de capture, l'inquiétude qui les porte à faire Un - le Un-tout d'un Moi-Maître, le Un-tout d'une Cité ou d'un État. Plus précisément, l'interrogation éthique tente d'inscrire et de développer un écart, une mise à distance et en question du noyau de ce qui constitue à la fois une entreprise de moralisation et d'éducation, soit la fabrication d'« habitudes », de « bonnes habitudes ». (Imbert, 1987, p. 7)

---

[156] Léger (2006, p. 174) ajoute que cette situation concerne autant les institutions scolaires que la formation collégiale et universitaire.

4- Pour Léger (2006, p. 175), un tel projet éthique est celui qui permet de « s'auto-créer, d'exister en solidarité ; de construire du sens en solidarité avec soi-même, les autres et le monde, et d'être à titre de sujet - élève, enseignant, étudiant ou formateur - engagé avec d'autres sujets dans ce projet, dans une *praxis* ». On y retrouve les éléments d'une *praxis* qui engage autant la solidarité du sujet que sa responsabilité comme lors d'une démarche spirituelle.

5- Enfin, l'éducation éthique (Léger, 2006, p. 213) tout comme le signale Chavez (2005, 2009), se fait de façon transversale dans le processus éducatif au même titre que la prise en compte de la spiritualité en éducation.

Si nous voyons de nombreux points de convergence entre une démarche éthique et une démarche spirituelle, il importe toutefois d'en faire la distinction.

À la lumière de ce qui a été présenté au sujet du vaste champ de l'éthique à la section 2.2.5, nous retenons qu'il s'agit d'un processus réflexif et dialogique, de même que le résultat de ce processus permettant de définir des valeurs, c'est-à-dire de clarifier des significations associées à celles-ci. Il s'agit d'une démarche personnelle qui peut également être collective. Sauvé et Villemagne (2006, p. 19) font état, en effet, d'une éthique sociale avec la possibilité de lui conférer une dimension politique quand il s'agit de questions qui concernent la cité.

Si l'éthique peut correspondre à une démarche réflexive d'ordre rationnelle pour conduire par exemple à une éthique de la responsabilité en droit (Genard, 2001), elle peut également faire appel à la sollicitude mobilisant toute la sphère du sensible (Gohier, 2007). Mais plus encore et c'est là que peut intervenir la dimension spirituelle de notre humanité, comme l'expose Taleb (2009, p. 75), on assiste à la résurgence d'une « nouvelle » éthique, « fondée, en quelques sortes, sur une autre raison » qui mobilise « les dimensions sensibles, poétiques […] et spirituelles de l'existence », pour un réenchantement de notre rapport au monde. Pour Hagège (2018, p. 249), cette

éthique « repose sur un développement psychospirituel, impliquant celui de la responsabilité ».

Par ailleurs, Morin (2008, p. 2219 et p. 2242) fait état d'une reliance éthique « qui naît d'une source intérieure » où « l'éthique est reliance et la reliance est éthique ». Gohier (2007, p. 85) pour sa part, propose une éthique du lien qui mobilise l'immanence de l'être dans l'altérité pour devenir « proximale, dialogale, et se fond[r]e sur la réciprocité ».

Si l'éthique répond à la question « Comment vivre ? » (Comte-Sponville, 2013, p. 367) pour tendre vers le bonheur d'une vie bonne, la spiritualité répond à une quête d'harmonie et d'authenticité qui tend à la plénitude dans « l'Unité de la vie » (Bolle de Bal, 2003, p. 101), où sont activés les principes de reliance cosmique et d'immanence.

Selon Léger (2006, p. 2),

> Si ce questionnement éthique est inhérent à la condition humaine, la démarche dans laquelle il entraîne nécessite une éducation. Et c'est dans cette perspective qu'éthique et éducation entretiennent des liens de « connaturalité » (Bourgeault, 1995) : parce que « l'éthique est elle-même, et de façon nécessaire, pratique éducative » (Malherbe, 2000) et parce que l'éducation est elle-même précisément portée par une visée éthique (Meirieu, 1991).

Ainsi, étant donné les éléments de rapprochement entre la démarche spirituelle et celle du questionnement éthique, la prise en compte de la dimension spirituelle du jeune aurait toute sa légitimité en éducation. On verra d'ailleurs dans le volet praxéologique du modèle éducationnel proposé que la démarche de subjectivation fait appel à une herméneutique dialogique qui correspond à une pratique réflexive de nature philosophique et éthique.

Enfin, dans la mesure où cette recherche vise à développer un modèle éducationnel qui s'intéresse plus particulièrement à la dimension écologique de la démarche spirituelle

chez le jeune dans une perspective d'éducation relative à l'environnement (ERE), nous caractérisons à présent les trois caractéristiques majeures d'un tel modèle.

4.2.4 Les trois caractéristiques majeures d'une éducation relative à l'environnement écospirituelle

Comme l'explicitent Fraser (2014) et Bone (2014), la nature holistique de la spiritualité lui confère naturellement une dimension écologique qui nourrit la reliance de l'être humain à son milieu de vie, *Oïkos* et plus largement au monde, voire au cosmos (Bergeron, 2002). Dans la mesure où les trois dimensions du phénomène spirituel associées à une conscience relationnelle à soi, aux autres, à la nature et au cosmos sont interreliées, on ne peut faire grandir une dimension sans qu'il y ait de répercussion sur les deux autres ; on ne peut isoler une dimension des deux autres. Si ce n'était pas le cas, cela signifierait que la spiritualité serait tronquée et prise dans le carcan du paradigme disjonctif de la société dans laquelle elle s'inscrit. Ainsi, lorsque Dallaire (2014, p. 223) souligne le caractère civique de la spiritualité, il insiste en même temps sur sa dimension écologique soulignant l'interdépendance entre l'humanité et le reste du vivant sur terre.

Dans cette section, nous nous intéressons particulièrement à la dimension écologique ou dimension cosmique de la spiritualité. Une telle prise en compte de la spiritualité de l'apprenant qui tient compte de sa relation au milieu de vie naturel (associée ou non à la dimension sacrale du lieu) correspond à une approche de l'éducation relative à l'environnement comme nous l'avons vu dans l'exposé du cadre théorique de cette thèse (section 2.4.3). On retrouve cette approche particulièrement dans les pratiques dites écospirituelles (Choné, 2016) d'éducation relative à l'environnement non formelle (Sauvé, 2005b) qui s'inspirent de l'auto-écoformation existentielle, de l'écosophie, de l'écologie profonde selon Næss (2008, 2017) ou de la pédagogie autochtone.

En contexte formel, dans les écoles primaires et secondaires, la prise en compte de la spiritualité du jeune et plus précisément de sa dimension écologique interpelle une éducation relative à l'environnement abordée selon une perspective psychosociale et pédagogique [157]. Ses particularités transversale, expérientielle et réflexive correspondent à trois caractéristiques majeures qui caractériseront la trame de fond du volet praxéologique du modèle proposé. Elles sont également considérées comme des composantes essentielles d'une approche éducative écologique qui reconnaît le rôle du savoir, dont le savoir-être, dans le pouvoir-agir (Sauvé, 2019, p. 79).

4.2.4.1 Une approche transversale

En raison de son caractère holistique, la prise en compte de la dimension spirituelle de l'apprenant implique l'adoption d'une approche transversale par l'ensemble de l'équipe-école. Une telle approche s'appuyant sur la transdisciplinarité (Barbier, 1997 ; Galvani, 2008 ; Nicolescu, 2014a, 2014b) invite à l'adoption d'« une vision globale qui transcende l'éclatement des spécialisations » (Galvani, 2008, p. 139). C'est également ce qui est préconisé pour une éducation relative à l'environnement lorsque celle-ci se veut complète et intégrée à l'ensemble du curriculum. En effet, un tel projet d'éducation écologique ne peut être que transdisciplinaire, voire transversal : la clé est ici l'unité de la connaissance (Sauvé, 2019, p. 78). Une connaissance qui se forge selon une démarche expérientielle, laquelle constitue le second point d'ancrage d'une éducation relative à l'environnement écospirituelle.

4.2.4.2 Une approche expérientielle

Dans la mesure où la spiritualité concerne une expérience à vivre (qu'on souhaite le plus souvent dans la nature), elle s'inscrit dans une démarche expérientielle en lien

[157] Les perspectives selon lesquelles il est possible d'aborder l'éducation relative à l'environnement ont été caractérisées dans le cadre théorique de cette thèse.

avec la *praxis* caractéristique de l'éducation relative à l'environnement, dans la veine de Dewey (1963) et de Kolb (1984) (Sauvé et al., 2011). Elle est ainsi, dans ce cas précis, associée à une démarche réflexive.

L'approche expérientielle selon Kolb (1984) implique quatre étapes que nous établissons à partir de ce qui a été décrit par Ménard (2016, p. 104 et 105) et que nous représentons dans le schéma de la figure 4.5.

La première étape se rapporte à l'expérience concrète :

> L'élève s'approprie l'expérience concrète et tente de la relier à ses expériences antérieures. L'expérience peut être immédiate, avoir été vécue dans le passé par l'élève ou par d'autres personnes. Pour qu'il soit interpellé, l'élève doit s'intéresser personnellement à l'expérience et s'engager à la vivre individuellement ou en groupe. (Ménard, 2016, p. 104)

La seconde étape correspond à une phase d'observation réfléchie chez le jeune au sujet de ce qu'il aura vécu :

> L'élève retient un certain nombre d'observations, d'éléments d'information et d'émotions qui l'amènent à réfléchir à l'expérience et à la décrire. […] Au cours de cette phase ainsi qu'à toutes les autres phases du cycle d'apprentissage, l'élève est en mode réflexif. (Ménard, 2016, p. 104)

La troisième étape est celle de la conceptualisation abstraire :

> En réfléchissant, l'élève établit des liens entre l'expérience et le sens qu'il a donné à l'expérience, puis il élabore un concept, un modèle explicatif, formule une hypothèse et considère les conséquences ou les enjeux des conclusions où il est arrivé. (Ménard, 2016, p. 105)

Enfin, la quatrième étape correspond à une expérimentation active où

> l'élève valide ou invalide une hypothèse. Il confirme ou infirme l'explication qu'il a retenue. La validation doit être faite avec rigueur et honnêteté. Ce qui est confirmé ou infirmé constitue dès lors un savoir qui peut être réutilisé dans le cadre d'une nouvelle expérience. (Ménard, 2016, p. 105)

Ainsi, on comprend le caractère itératif de l'approche expérientielle où la quatrième étape emboîte le pas sur la première pour un nouveau cycle expérientiel comme le schématisent la spirale et la flèche circulaire vertes.

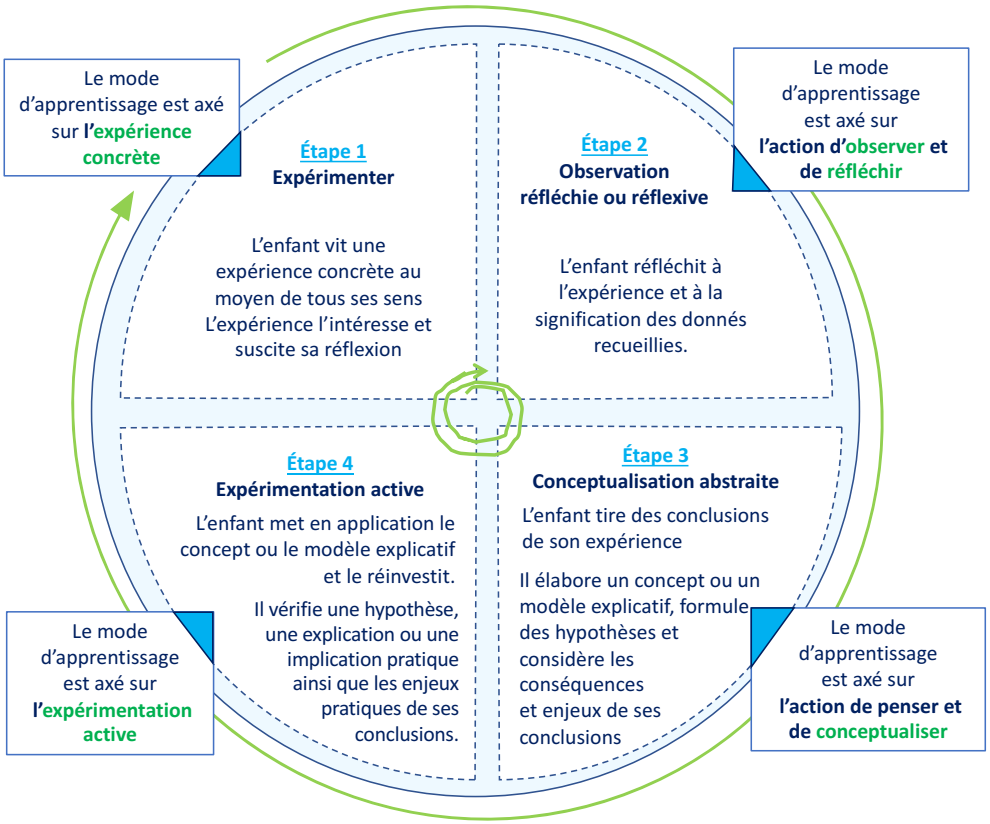

Figure 4.5 : Les quatre étapes de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984), d'après Ménard (2016, p. 104)

Aussi, l'auteure insiste sur la dimension réflexive associée à l'expérience où le jeune est invité à réfléchir tout au long de l'expérience, soit lors des quatre étapes de l'expérience :

- au début, pour anticiper l'expérience ;

- pendant, pour gérer les éléments d'information reçus et les stimuli ainsi que pour comprendre les émotions et les sentiments qui influencent la perception qu'il a de son apprentissage ;
- après, pour consolider l'apprentissage, c'est-à-dire assimiler les nouveaux concepts et l'explication retenue et envisager les enjeux des conclusions qu'il a tirées. (Ménard, 2016, p. 105)

La prise en compte de la spiritualité dans sa dimension écologique pourrait se faire aux quatre étapes du processus d'apprentissage expérientiel, correspondant ainsi au phénomène d'écospiritualisation, comme représenté à la figure 4.6. La première étape est celle de la rencontre sensible avec la nature. On pense notamment aux quatre éléments, l'eau, l'air, la terre et le feu comme dans la figure 4.3. Il s'agit d'une rencontre personnelle axée sur l'action de ressentir, menant à l'étape 2, soit l'activation d'un imaginaire symbolique avec l'émergence d'une conscience du monde. De cette expérience le jeune crée des éco-symboles générateurs de sens et d'une reliance écologique correspondant à l'étape 3. L'étape 4 répond à l'expérimentation active, interiorisée et extériorisée, de cette reliance écologique. Cette dernière demande à être réinvestie dans une relation plus féconde avec la nature ou avec un de ses éléments, illustrant le processus récursif de l'écospiritualisation tel qu'explicité à la section 4.1.1.7.

À partir du modèle de Kolb (1984), Pineau (1989, p. 25) mettra en lumière le fait que l'apprentissage expérientiel, soit « le travail réflexif qui tire des leçons de l'expérience », « met en jeu deux opérations mentales différentes, mais liées : la préhension de l'expérience et sa transformation ». Ces deux opérations mentales correspondent respectivement aux étapes 1 et 2 de la figure 4.6 pour la première et aux étapes 3 et 4 pour la seconde. « Chacune de ces opérations articule deux actions elles-mêmes différentes : 1) l'appréhension et la compréhension permettant la saisie de l'expérience ; 2) son intériorisation psychique (intention) et son extériorisation sociale (extension) pour sa transformation ». Cette deuxième action met en lumière le caractère transformationnel d'une telle *praxis*.

Sur le plan de la créativité propre à l'expérience spirituelle, celle-ci émerge dans le processus imaginatif lors de la seconde étape de la démarche expérientielle, à la suite de la rencontre (qui correspond à la première étape), pour s'exprimer lors de la troisième étape et de la quatrième étape, sous le registre de la conceptualisation abstraite et de l'expérimentation active, intériorisée et extériorisée. La créativité peut s'exprimer de différentes manières, que ce soit dans l'expression de la reliance écologique vécue ou dans la proposition de solutions face à des situations problématiques en lien avec l'expérience vécue.

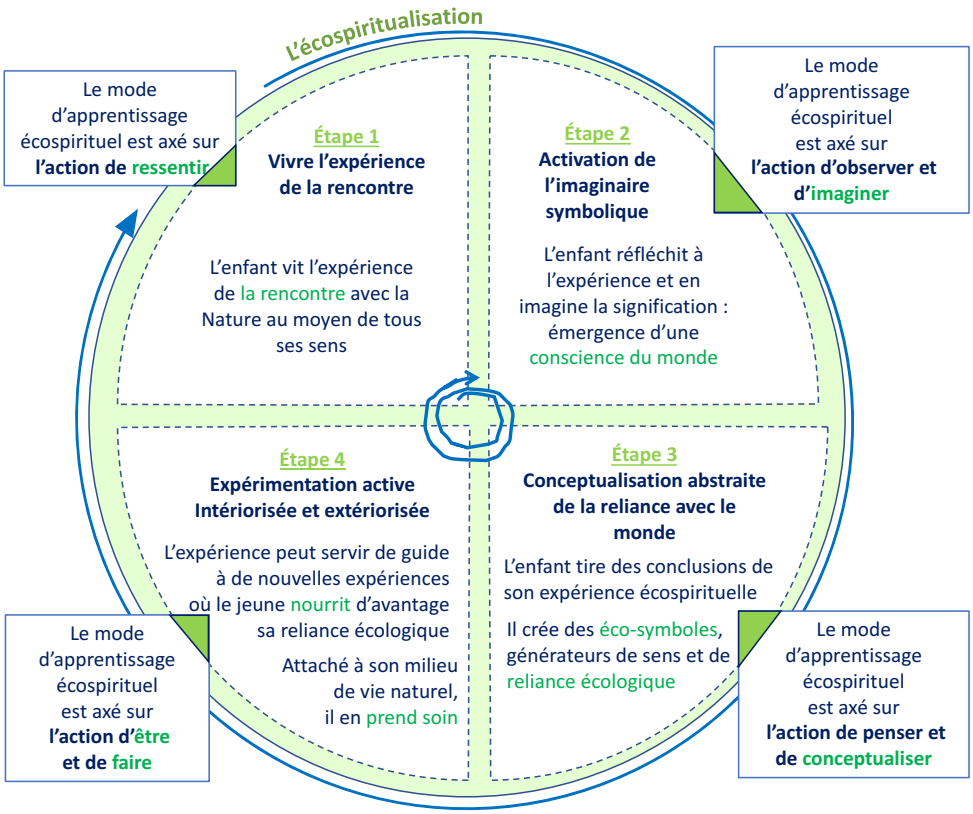

Figure 4.6 : Les quatre étapes de l'apprentissage expérientiel écospirituel à partir de Kolb (1984) et Ménard (2016)

Ces différents éléments seront aux fondements des stratégies d'écospiritualisation proposées dans le volet praxéologique du modèle. On y trouvera également la démarche réflexive, qui constitue la troisième caractéristique majeure d'une éducation relative à l'environnement écospirituelle.

4.2.4.3 Une démarche réflexive

La démarche de questionnement associée à la spiritualité correspond à une démarche réflexive. Selon une perspective écospirituelle, une telle démarche induirait une réflexion critique sur le rapport au monde, rejoignant les principes de l'écopédagogie (G. Pineau, entrevue, 22 mars 2018 ; Watson, 2017). Rappelons que le mouvement d'écopédagogie développé par Guiterez et Gadotti (Lanz Delgado, 2005 ; Pereira, 2019), en lien avec la pédagogie critique et la justice sociale initiée par Paolo Freire (1980), considère l'être humain comme « la nature prenant conscience d'elle-même » (Élisée Reclus cité par Pereira, 2019, partie I.3). Selon Vogels (2007, p. 331), l'approche écopédagogique se caractérise par le renforcement d'une identité écologique et la prise de conscience de la limite d'une compréhension du monde par la raison. D'après Jardine (2000), l'écopédagogie promeut la syntonie et l'unité entre le monde des humains et le reste du monde. Pour cet auteur, ce qui est écologique est profondément pédagogique et ce qui est pédagogique est profondément écologique. Selon le principe herméneutique de l'écopédagogie, le monde vivant au-delà de l'être humain (*more-than-human world*) est considéré comme le socle ontologique sur lequel repose l'apprentissage essentiel autour de la question du sens. Ainsi, notre capacité à créer du sens est le résultat de notre relation au monde. Selon un tel postulat, le fait d'ignorer ou de nier cette relation, correspond à évacuer métaphoriquement la vie de nos apprentissages (Vogels, 2007, p. 332). Plus explicitement, Vogels (2007, p. 332) reprend la définition de Jardine (2000, p. 34) au sujet de l'écopédagogie explicitant le lien avec la spiritualité et sa dimension éthique et critique :

> Ecopedagogy reflection thus has two vital inseparable moments. It involves the deeply spiritual attention required to be mindful of each gesture, each breath, and the cherishing of the interdependencies and inevitabilities that house us. It requires, in this sense, a phenomenology. But it requires also an ability to read and become mindful of the violations and comprises of such attention, of the violence and severances out of which so much of our lives and the lives of our children are built. It requires being able to read these violations back into the linguistic, cultural, social, political, economic, and philosophical soil out of which they which they have emerged.

Les principes écopédagogiques reprennent les fondements d'une approche transversale et expérientielle qui sont autant de « formes de construction du savoir comme fondement d'un pouvoir-agir » (Sauvé, 2019, p. 79) et qui se retrouvent dans la proposition de *Stratégie québécoise d'éducation en matière d'environnement et d'écocitoyenneté*[158]. Ces fondements théoriques annoncent la visée et les objectifs du modèle inscrit lui-même dans un paradigme éducationnel que nous caractériserons dans le volet axiologique qui suit.

4.3 Volet axiologique du modèle éducationnel

De façon cohérente, la dimension axiologique du modèle proposé découle des finalités de l'écospiritualité en éducation. Comme nous l'avons explicité dans le cadre théorique de cette thèse (section 2.1), cette dimension axiologique s'inscrit dans les paradigmes socioculturel symbiosynergique et éducationnel inventif tels que caractérisés par Yves Bertrand et Paul Valois (1999), ainsi que dans le paradigme de la complexité d'Edgar Morin (1999, 2014, 2015). Ces choix paradigmatiques trouvent des éléments de convergence avec le paradigme éducationnel caractéristique des Premières Nations tel qu'explicité, entre autres, par Battiste (2013), Cajete (1994), Lavallée (2009) et Wilson (2001, 2003, 2008, 2013). Après avoir exposé les deux visées éducationnelles du modèle

[158] https://www.coalition-education-environnement-ecocitoyennete.org/

proposé, nous spécifierons les cinq fonctions (ontologique, épistémologique, éthique, culturelle et d'organisation sociale) de l'éducation auxquelles il répond.

4.3.1 Les deux visées du modèle éducationnel

En vue d'enrichir l'action éducative qui se préoccupe du développement d'un savoir-être, le modèle que nous proposons favorise l'intégration d'une éducation relative à l'environnement selon une approche holistique et transversale qui prenne en compte la dimension spirituelle du rapport au milieu de vie naturel, étroitement reliée au développement d'un sentiment d'appartenance et d'un attachement à la nature, au fondement d'un vivre-ensemble écologique qui inclut l'ensemble des êtres vivants. À cet effet le modèle proposé est structuré en fonction de deux visées complémentaires :

- Contribuer au développement intégral de l'enfant dans une perspective holistique. Il s'agit alors de favoriser la prise en compte de la spiritualité du jeune en vue de son développement personnel et social comme processus de subjectivation et de concourir à ce que celui-ci devienne « auteur et acteur de sa propre vie » pour « retrouver le sens comme lieu de son unité » (Gohier, 2007, p. 84), gage de son bien-être. Pour ce faire, il importera d'apporter des éléments théoriques définissant et caractérisant la spiritualité, notamment dans la relation avec le milieu de vie naturel ;

- Au-delà de cette première visée, il s'agit d'aller plus précisément dans la reconstruction d'une reliance à l'ensemble du monde naturel avec un désir de compréhension et un souci de l'autre autre qu'humain visant une transformation des façons de penser, d'être et d'agir pour un vivre-ensemble écologique. Ce second objectif ne peut se faire sans le développement d'une éthique de la reliance avec le milieu de vie et d'une *praxis* qui nourrit une identité écologique et engage à la fois la solidarité et la sollicitude de l'apprenant vis-à-vis de son milieu de vie naturel, point de départ d'un agir écocitoyen au sein de la communauté.

En cohérence avec ces deux visées éducatives, ce modèle éducationnel s'inscrit dans un paradigme éducationnel alternatif au paradigme dominant actuel. Il répond aux cinq fonctions de l'éducation que nous explicitons dans la section suivante.

4.3.2 Les cinq fonctions de l'éducation issues du paradigme éducationnel dans lequel s'inscrit le modèle

La dimension axiologique d'un modèle éducationnel s'appuie sur un paradigme socioculturel et un paradigme éducationnel sous-jacents. Tel que clarifié par Yves Bertrand et Paul Valois (1992, 1999), elle implique ainsi une certaine vision de la relation entre l'être humain, la société et la Nature. Elle comporte aussi une idée de ce que doivent être les buts de l'éducation et adhère à une conception particulière du processus d'apprentissage et d'enseignement. Comme nous l'avons explicité dans le cadre théorique de cette thèse, cette dimension s'appuie sur un système de valeurs et de principes qui précisent les fonctions de l'éducation que nous rappelons ici :

1. **La fonction ontologique** correspond au rôle de l'éducation quant à la conception de l'être humain, de la société, de la Nature et de la relation entre ces trois pôles ;

2. **La fonction épistémologique** détermine la mission de l'éducation quant à la « transmission » et la construction des savoirs, le développement d'un mode de connaissance et la façon d'appréhender la réalité ;

3. **La fonction éthique** définit la vocation de l'éducation quant au maintien, au développement ou au changement de valeurs ou de systèmes de valeurs ;

4. **La fonction culturelle** établit le rôle de l'éducation quant au maintien, au développement ou au changement de la culture (savoirs, façons de faire, façons d'être) avec la diffusion d'un modèle de créativité ;

5. **La fonction d'organisation sociale** spécifie la mission de l'éducation quant au maintien, au développement ou au changement des relations entre la personne, la société et la Nature, de l'organisation politique, de l'activité économique.

Le modèle développé dans cette thèse s'inscrit dans un paradigme éducationnel inventif qui spécifie les fonctions de l'éducation comme suit. Ces dernières s'inspirent de celles définies à la fois par Bertrand et Valois (1992, 1999), Cajete (1994), Chavez (2005, p. 69), Morin (1999, 2014, 2015) et Wilson (2001, 2003, 2008, 2013) :

1. Fonction ontologique :

L'éducation contribue au développement de l'être humain qui est considéré comme un être unique multidimensionnel et en devenir qui vit dans une relation d'interdépendance avec les autres humains et son milieu de vie naturel, soit les autres êtres vivants et les écosystèmes en général.

2. Fonction épistémologique :

L'éducation encourage la construction de différents types de savoirs avec une « connaissance capable de saisir ses objets dans leur contexte, leurs complexes, leurs ensembles » (Morin, 2014, p. 72) pour favoriser une pensée complexe, transdisciplinaire et organisatrice de cette complexité où les réalités sont multiples et en relation avec les éléments qui les entourent. Il s'agit de valoriser l'interaction et le dialogue entre les différents modes de connaissance qui ne doivent pas être en compétition, mais considérés comme complémentaires ; il importe aussi de considérer le risque d'erreur comme composante inhérente à la connaissance. Parmi les différentes formes de connaissance, existe celle qui se construit dans la relation et la connexion avec les composantes de l'environnement naturel. Une telle construction de savoirs se réalise de façon individuelle au moyen d'une pédagogie d'autodéveloppement, mais aussi de façon collective (Cajete, 1994). Ainsi, la construction des savoirs se réalise

dans une triple dimension selon la théorie tripolaire de la formation développées par Gaston Pineau (1989, 1991) :

- dimension personnelle, par l'individu lui-même (autoformation) ;
- dimension écologique, par ses interactions avec le monde (écoformation), et ;
- dimension sociale, par ses interactions avec l'autre humain seul ou en groupe (socioformation, hétéroformation et coformation).

Ces trois dimensions, complémentaires et imbriquées, s'influencent mutuellement.

3. Fonction éthique :

Le principe d'une connaissance complexe de portée universelle implique le respect des diversités et ouvre à la compréhension de l'autre (Morin, 2015). Il est alors question d'une éthique de la compréhension conduisant à la pratique du dialogue et donnant lieu à un apprentissage de la démocratie[159]. Le respect des diversités et l'ouverture à la compréhension font référence à la vie au sein de la classe et de l'école, mais également en dehors de l'école. D'autre part, ces attitudes concernent autant l'être humain que le non-humain (la Nature), reconnaissant la valeur intrinsèque de la Nature en plus de reconnaître une appartenance au même tissu fondamental (Bertrand et Valois, 1999).

4. Fonction culturelle :

Le principe de créativité qui prend force dans la diversité des êtres est ici valorisé (Bertrand et Valois, 1999). La personne est considérée comme unique et en même temps, comme partie intégrante du tout, unie aux autres pour constituer un *nous.* « L'aspiration humaine essentielle est la plénitude du *je* dans la plénitude du *nous* » (Morin, 2015, p. 81) où la dimension existentielle a toute son importance autour de la question du sens.

---

[159] Selon le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL, 2005-), la démocratie désigne un « mode d'existence collective où les mêmes avantages sont accordés à tous » et un « mode de vie où s'exerce la responsabilité collective ».

5. Fonction d'organisation sociale :

La fonction d'organisation sociale devient ici une fonction d'organisation écosociale qui appelle à une symbiosophie (Morin, 1999, p. 42), soit la sagesse de vivre ensemble. L'organisation vivante est conçue comme une « auto-éco-organisation qui opère une reliance vitale avec son environnement » (Morin, 2008, p. 2237).

La fonction de l'école sera de susciter chez l'apprenant quatre types de prise de conscience tous associés à l'exercice d'une pensée autocritique et au désir de comprendre l'autre (Morin, 1999, p. 41) :

- Une conscience anthropologique qui reconnaît l'unité dans la diversité ;
- Une conscience écologique d'interdépendance entre tous les êtres organiques qui vivent sur une même planète (biosphère) ;
- Une conscience écocivique ou écocitoyenne qui mobilise la solidarité et la responsabilité dans les façons d'être et d'agir ;
- Une conscience spirituelle qui, de par sa nature complexe (qui relie) et holistique, traverse ces trois types de prise de conscience, insistant sur la faculté d'exercer une pensée (auto-)critique et le désir de comprendre l'autre.

L'épanouissement du *je* dans le *nous* élargi à sa dimension écologique conduit à l'épanouissement de la relation entre l'humain et la Nature et constitue le socle de l'aspiration au bien-être, à la vie poétique, à un monde meilleur. Il est question de promouvoir l'autodéveloppement (personnel et collectif) autour du principe d'écoformation dans le but premier de développer le potentiel humain de manière holistique. Par ce processus éducationnel, la prise en charge de la personne par elle-même est favorisée; celle-ci devient capable d'agir de façon responsable et équilibrée avec le désir de vivre en harmonie avec le monde dont elle sent qu'elle est partie intégrante, et ainsi, mieux servir sa collectivité. Ce processus d'autodéveloppement devrait permettre aussi l'essor d'une pensée critique agissante émancipatrice pour

dénoncer les intentions aliénatrices des pouvoirs dominants et promouvoir des changements sociaux (Bergeron, 2002 ; Galvani, 2013 ; Leroux, 2004).

4.4 Conclusion

Ce chapitre a permis de définir et de caractériser la dimension formelle (normative), soit théorique et axiologique, du modèle éducationnel proposé. Nous avons vu que le premier élément fondateur du modèle est la dimension écologique de la spiritualité, vécue comme un processus d'auto-écoformation existentielle. Nous avons ensuite considéré la prise en compte de la spiritualité en éducation selon une approche transversale et holistique, en soulignant le fait que la dimension écospirituelle ne peut être dissociée des deux autres dimensions, personnelle et sociale, qui lui sont reliées. L'identification des apports d'une telle éducation a permis de constater que ceux-ci concourent aux fondements d'une éducation à la sensibilité éthique. Trois caractéristiques majeures d'une éducation relative à l'environnement écospirituelle, à savoir l'adoption des approches transversale, expérientielle et réflexive ont enfin été spécifiées. Elles permettent de valider les apports explicités en amont et constituent la trame de fond du volet praxéologique du modèle éducationnel qui est proposé dans le chapitre suivant.

CHAPITRE V

VOLET PRAXÉOLOGIQUE DU MODÈLE ÉDUCATIONNEL

En cohérence avec son volet formel - théorique et axiologique -, nous abordons dans ce chapitre le volet praxéologique du modèle éducationnel que nous proposons. Il s'agit de répondre à la question suivante : comment faire pour prendre en compte la dimension spirituelle du jeune[160] dans son rapport à la Nature, à cette « maison de vie » partagée - *Oïkos* - qu'est la Terre, afin de favoriser une reliance écologique qui déclencherait le désir d'en prendre soin en exerçant sa responsabilité écocitoyenne ? Il est possible ici de s'appuyer sur les travaux de nombreux chercheurs qui se sont intéressés au phénomène de la spiritualité et aux modalités de sa prise en compte en éducation : signalons en particulier Battiste (2002, 2010, 2013), Bone (2014, 2019), Caduto (1998), Fraser (2004, 2007, 2014), Hart (2007), Joseph (2018), Kessler (2000, 2001, 2005), Miller (2000, 2006), Miller et al. (2005), Natsis (2015), Ng (2012), O'Higgins Norman et Renehan (2014), Palmer (1998/2007), Scott Webster (2009, 2018), Sisk (2016), de Souza (2003, 2006), Hyde (2008, 2014, 2018), Watson (2017), Wills (2018), de même que Zohar et Marshall (2000).

La dimension praxéologique d'un modèle éducationnel, représentée à la figure 2.13 et reprise dans la figure 5.1, correspond selon Sauvé (1992) à une vision d'ensemble de l'organisation de la situation pédagogique, soit une approche pédagogique globale à définir en déterminant les traits dominants des composantes de la situation pédagogique

[160] Nous rappelons que par jeune, nous entendons les enfants d'âge scolaire soit ceux du primaire et du secondaire.

selon le modèle SOMA de Legendre (2005), l'importance relative de chacune de ces composantes et les relations entre elles, soit :

- les caractéristiques et le rôle du Sujet,
- les caractéristiques et le rôle de l'Agent,
- l'Objet d'apprentissage (contenus et objectifs),
- les caractéristiques du Milieu,
- la ou les stratégies didactiques,
- la ou les stratégies d'enseignement,
- la ou les stratégies d'apprentissage.

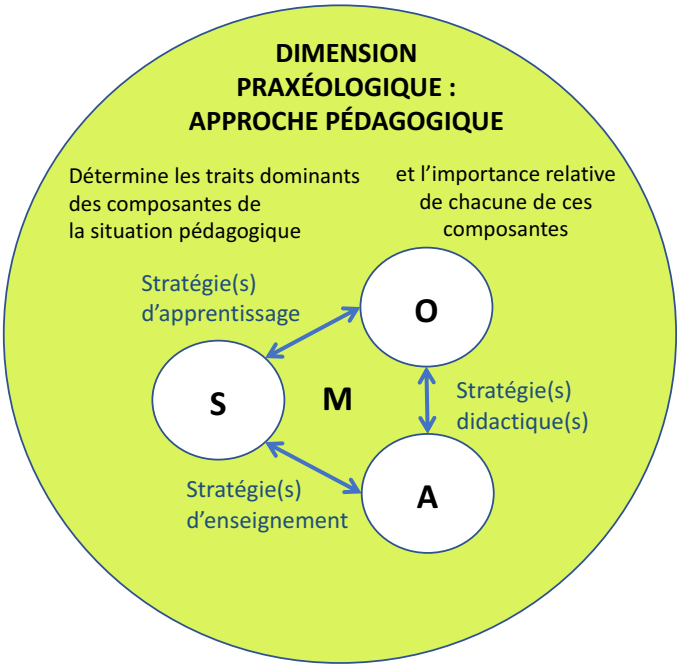

Figure 5.1 : Représentation d'une approche pédagogique globale selon le modèle de la situation pédagogique de Legendre (2005), inspiré de Sauvé (1992)

Comme nous l'avons vu lors de l'explicitation du volet théorique de notre modèle (section 4.2.1), la spiritualité n'est pas un objet d'enseignement – au sens transmissif de ce terme –, mais elle doit être prise en compte et nourrie de façon transversale dans l'action éducative au même titre que l'éducation relative à l'environnement. Elle

imprègne donc toutes les composantes de la situation pédagogique modélisée par le SOMA.

La première visée éducationnelle du modèle que nous proposons est de contribuer au développement intégral de l'enfant, prenant en compte sa dimension spirituelle, dimension ontologique de tout être, dans le creuset de son *Oïkos*, son milieu de vie naturel, selon une perspective holistique. Ensuite, par l'essor d'une reliance écologique propre au développement d'un écospiritualité, ce modèle vise à favoriser un vivre-ensemble écologique au sein d'une communauté de vie biotique élargie à l'ensemble des êtres vivants. Il s'agit de contribuer à l'essor d'une écospiritualité propre au développement de soi dans son rapport au monde et non pas de l'enseignement d'une connaissance comme c'est le cas d'une discipline scolaire. Ainsi, l'enjeu éducationnel sera d'introduire une démarche d'apprentissage informelle propre à l'auto-écoformation existentielle dans le cadre d'une éducation formelle, en tenant compte des contraintes de celle-ci pour apporter des solutions alternatives.

En début de ce chapitre, nous traiterons de l'objet d'apprentissage en rappelant les fondements d'une éducation qui favorise l'écospiritualité ou l'écospiritualisation[161] du jeune comme point d'ancrage d'une approche écospirituelle. Ensuite, nous nous intéresserons aux caractéristiques et au rôle du Sujet, le jeune qui est au centre de cette expérience écospirituelle. Les troisième et quatrième sections du chapitre traiteront respectivement des caractéristiques du Milieu et de l'Agent, dont le rôle est déterminant pour l'ancrage d'une éducation ouverte à l'écospiritualité. Enfin, la dernière section

[161] Le terme écospiritualisation proposé par Pineau (dans le cadre de la démarche de validation d'une première version de ce modèle), permet de rendre compte davantage du processus transformatif que d'un supposé état déjà consacré en utilisant le terme de stratégie pédagogique écospirituelle qui, cela dit, sera sans doute le cas pour certains pédagogues et élèves déjà initiés à l'émergence d'une reliance écologique.

exposera un ensemble de stratégies pédagogiques de nature à favoriser l'écospiritualisation du jeune dans le but de nourrir sa reliance avec son milieu de vie.

5.1 L'Objet d'apprentissage

Comme nous l'avons spécifié en début de ce chapitre, l'écospiritualité n'est pas une discipline dans le sens d'une matière qu'on enseigne. L'écospiritualité ou, autrement dit, la reliance écologique est à la fois point de départ et objet d'apprentissage transversal [162]. Et si on parle d'objet d'apprentissage, celui-ci correspond à un apprentissage informel et non formel. C'est d'ailleurs tout le défi, comme exposé plus haut, d'une telle proposition éducative, celui de permettre des apprentissages informels propres à l'écoformation, dans une structure d'éducation formelle. Il est question de prendre conscience de cette qualité d'être qui fait partie de la trame ontologique de notre humanité. La reliance écologique, au même titre que l'identité écologique, a besoin d'être nourrie et entretenue pour être effective, d'où le terme d'écospiritualisation proposé par Pineau (entrevue, 21 octobre 2020), soulignant à la fois son caractère dynamique et récursif.

De plus, s'il s'agit de l'apprentissage ou du renforcement d'une reliance écologique au travers d'une identité écologique agissante, il s'agit aussi de l'apprentissage de la réflexivité dans une perspective d'autodéveloppement pour devenir « auteur et acteur de sa propre vie » et « retrouver le sens comme lieu de son unité » (Gohier, 2007, p. 84).

Il importe certes au départ de s'intéresser à l'apprenant.

[162] Ce point a été étayé à la section 4.2.1.

5.2 Les caractéristiques et le rôle du Sujet

Cette section s'intéresse au jeune et plus spécifiquement, à sa relation au phénomène spirituel. Quels sont ses modes de subjectivation privilégiés et la façon dont il pourrait les exprimer ? Il importe pour l'enseignant d'être capable de déceler toute trace de la manifestation d'une démarche spirituelle, notamment au travers du discours du jeune de façon à l'encourager. Nous identifierons également les dispositions à valoriser chez le jeune (ou chez tout individu dont l'enseignant) pour l'essor de sa spiritualité.

Tel que nous l'avons évoqué (à la section 2.3.1), le jeune porte naturellement en lui-même une disposition à la spiritualité (Bellous et Csinos, 2009 ; Bertrand, 2014 ; Hoffman, 1992 ; Piechowski, 2001 ; de Souza, 2006). Comme le précise Edgar Morin (2014, p. 85), la pensé reliante est « présente à l'état sauvage, spontané, chez tout enfant ». Ce dernier a donc cette prédisposition à se sentir relié avec ce qui l'entoure, capable de s'émerveiller et de développer à la fois de l'empathie envers l'autre vivant et de la résilience. Dans cette perspective, la première question qui se pose est de savoir de quelle façon il l'exprime.

5.2.1 Quel langage pour parler de spiritualité ?

En quels termes et avec quel discours le jeune exprime-t-il sa spiritualité ? Cette question a été largement explorée par Nye (2006a, 2006b) lors d'une recherche effectuée auprès d'enfants entre six et sept ans et entre dix et onze ans : si auparavant on pouvait avoir une connaissance du langage utilisé pour exprimer sa spiritualité chez des jeunes ayant une culture religieuse, comment désormais savoir que l'enfant parle de spiritualité lorsque celui-ci n'a plus de connaissance du langage religieux ? À l'issue de sa recherche, Nye (2006a) soulignera l'importance de la culture à laquelle se rattache un langage pour exprimer la spiritualité. Cette recherche s'appuie sur une méthode rigoureuse d'analyse du discours pour identifier ce qui serait de l'ordre du phénomène

spirituel à déceler dans un langage désormais profane[163]. De son côté, de Souza (2003, p. 275) relève également la difficulté qu'ont les étudiants à parler de leur spiritualité, démunis quant au langage à utiliser pour l'exprimer. Néanmoins, malgré la limitation du langage profane, le manque d'expérience pour en parler en plus du tabou social qui pèse sur les questions d'ordre spirituel, Nye (2006b, p. 108) constate que les jeunes font preuve de créativité expressive. La chercheure identifie des environnements linguistiques qui diffèrent selon que le jeune parle de son intériorité, de sa relation aux autres, à son environnement naturel ou à ce qui transcende. Elle identifie ainsi plusieurs niveaux de langage ou discours que nous rassemblons en trois catégories :

1- Le premier est le discours religieux, essentiellement celui de la religion chrétienne, même pour des enfants non affiliés à une religion en particulier. Un tel constat souligne l'impact de la tradition culturelle religieuse qui marque les esprits. Consciente de l'importance de l'influence du bassin culturel dans lequel est effectuée la recherche, l'auteure souligne que celle-ci se passe en Angleterre au sein d'une population de culture historiquement chrétienne. Par ailleurs, Hay et Nye (2006, p. 132) ajoutent que si parfois il est plus facile pour des enfants de parler de spiritualité lorsque ceux-ci ont une éducation religieuse, on voit cependant clairement qu'ils n'utilisent pas un vocabulaire religieux (tel que les mots ange, ressusciter, communion) de façon protocolaire comme dans un cours de religion, mais naturellement et simplement, dépassant toute religiosité.

2- Ensuite, ressort le discours autobiographique. Il concerne des récits de vie de l'enfant qui permettent de soulever des questionnements et des réflexions philosophiques concernant des expériences vécues, ou encore, de favoriser des prises de conscience qui contribuent au développement social du jeune (Nye, 2006a, p. 105). L'auteure prend l'exemple de l'expérience de la mort d'un proche comme un grand-parent, qui générera une réflexion chez l'enfant. Celui-ci cherchera à y trouver un sens ou fera le

[163] Les auteurs parlent de « dialectes spirituels » (Hay et Nye, 2006, p. 64).

parallèle avec d'autres situations qui, symboliquement, pourraient avoir le même effet comme la séparation de ses parents ou le fait de s'exiler (Nye, 2006b, p. 119).

3- Enfin, particulièrement significatif chez les enfants, apparaît le langage de l'imaginaire. Celui-ci est une manière créative d'exprimer ses pensées et ses impressions. Selon l'auteure, par cette forme de discours non imposée par aucune tradition comme la tradition religieuse par exemple, les enfants s'expriment de façon plus authentique.

Nye (2006a, p. 104-106) note par ailleurs une distinction intéressante entre un discours à portée sociale et un discours plus personnel relatif à une vie intérieure. Le discours à portée sociale correspond à la vie associative où ressortent les notions de fratrie et de respect mutuel autour des valeurs de l'amitié, alors que le discours personnel révèle une sensibilité émotive et une réflexion philosophique : « [She] came alive with philosophical questions [which] led her to wonder about the origin of the universe and of human beings » (Nye, 2006a, p. 106).

L'utilisation d'un tel registre de langage pour parler de spiritualité montre que ce phénomène fait partie du monde des enfants et qu'il se dissocie du religieux en ne requérant pas une connaissance ni une pratique religieuse. De tels discours permettent de donner une voix à la spiritualité du jeune et ainsi de la légitimer. Nye insiste également sur le fait que l'expression réflexive de sa spiritualité est une façon vitale pour le jeune de la nourrir dans un monde où dominent matérialisme et rationalité qui en limitent l'émergence et l'expression. Beaucoup de jeunes n'osent pas parler de leur vie spirituelle de peur de ne pas être compris ou pris au sérieux, mais surtout d'être ridiculisés ou discrédités (Nye, 2006b, p. 127). Ainsi, à la question du registre du langage utilisé par le jeune pour témoigner de sa spiritualité, s'ajoute *de facto* celle de l'existence d'espaces et de personnes réceptives pour pouvoir en parler. Quelles occasions le jeune a-t-il de pouvoir partager ses questionnements existentiels ? À qui en parler ? Et quelle réceptivité rencontrera-t-il une fois sa spiritualité exprimée ?

Dans le passé, lorsque la spiritualité était absorbée par la religion, l'agent de pastorale ou le prêtre étaient les personnes auxquelles on pouvait s'adresser (Bergeron, 2002, p. 219). Comme le soulignent Jobin et Cherblanc (2013, p. 46) ainsi que Richard (1992), désormais, c'est le psychologue qui remplace le prêtre. La psychologie, qui s'intéresse au développement psychosocial de l'être humain, récupère dans son cercle d'activités les questions d'ordre spirituel par un procédé de « « psychologisation » de la pratique de l'accompagnement spirituel » (Jobin et Cherblanc, 2013, p. 46). Cela dit, la démarche est toutefois moins spontanée. Désormais, un jeune ne rencontre pas aussi facilement un psychologue qu'il ne le faisait auparavant avec un agent de pastorale ou même un enseignant qui était souvent un religieux et donc *à priori* réceptif au discours d'ordre spirituel. Il appartiendrait donc à l'enseignant de montrer une disponibilité d'esprit et de créer des espaces de parole qui invitent au dialogue sans jugement, permettant au jeune de s'exprimer sans gêne.

L'étude de Nye (2006b) a permis de relever deux points importants. Le jeune est doté d'une capacité de recul introspectif en ce qui concerne son histoire de vie et il est pourvu d'une réelle capacité d'imagination pour faire vivre et exprimer sa spiritualité. Ces deux éléments importants seront pris en compte au moment de développer des stratégies pédagogiques écospirituelles. Nous allons donc maintenant expliciter davantage la question de l'imaginaire symbolique, très fécond chez l'enfant, afin d'en prendre compte et de le solliciter adéquatement dans le cadre d'une démarche pédagogique écospirituelle.

5.2.2 L'imaginaire symbolique chez l'enfant et en éducation

Le recours à l'imaginaire est naturel et spontané chez l'enfant, ne serait-ce que dans le jeu où celui-ci crée des mondes et des scénarios fruits d'une telle faculté (Boelen, 2017). Comme nous l'avons vu plus haut, il s'agit d'une façon vivifiante chez l'enfant de rendre compte de la signification spirituelle de certaines expériences vécues.

L'imaginaire est ce pont qui, par la création de symboles et d'archétypes, permet de toucher à l'indicible de son moi profond et spirituel et d'« aller à la quête de son domaine secret » (Postic, 1989, p. 18). Elle permet l'émergence de son « monde intérieur » (Corbin, 1979, dans Galvani, 1997, p. 162). Elle transcende alors l'existence pour enquêter sur le sens du mystère et concevoir un possible au-delà de la connaissance et de l'évidence[164] (Hay et Nye, 2006, p. 72).

Ainsi, via le langage de l'imaginaire, il est possible de déceler chez l'enfant les manifestations d'expériences spirituelles vécues où le sens du mystère et du sacré est exprimé (Hay et Nye, 2006, p. 73). D'après les travaux de Jung, une grande partie de la prise de conscience de la réalité pourrait être appréhendée au moyen de l'imaginaire via le langage symbolique comme stratégie d'analyse en psychologie, enlevant toute exclusivité au discours rationnel (Hay et Nye, 2006, p. 72-73).

Pour Éliade (1952, dans Postic, p. 12), avoir de l'imagination, c'est « jouir d'une richesse intérieure, d'un flux ininterrompu et spontané d'images […], c'est voir le monde dans sa totalité ; car c'est le pouvoir et la mission des Images de montrer tout ce qui demeure réfractaire au concept ». Pour Duborgel (1992, p. 233-234), l'imaginaire est :

> « reine des facultés », « faculté cardinale », irréductible et éminent pouvoir humain de reprendre en compte l'univers sur un mode autre, de le représenter et de le re-créer comme totalité et unité, comme miroir de l'homme, homme agrandi, témoignage du sens, […] une manière de tisser le « sujet » et l'« objet », de faire dialoguer les visages humains et le cosmos.

Car « l'imaginaire jalonne l'itinéraire intérieur [où] la cohérence d'un être, la continuité de soi, provient plus de la solidité de cette construction interne que de la pensée logique » (Postic, 1989, p. 18). En effet, si, comme Durand (2016, p. 10) le reprend de Bachelard, « l'imagination est dynamisme organisateur, et ce dynamisme organisateur est facteur d'homogénéité dans la représentation », on comprend aisément

---

[164] En prenant l'exemple de la découverte de double hélice de l'ADN de J. D. Watson, les auteurs (2006, p. 73) soulignent que cette technique est également utilisée en science.

la propension du jeune à en faire usage. Ainsi, le propre de l'être humain – et particulièrement manifeste chez le jeune – est de développer un rapport symbolique essentiel et actif avec le monde. Un tel déclenchement de l'activité imaginaire est provoqué par des rencontres sensorielles et émotionnelles entre le réel et soi-même (Postic, 1989, p. 12). Pour Cottereau (1999, p. 30), l'imaginaire n'est pas une construction achevée dans la conscience : il doit être stimulé pour s'enrichir et s'agrandir. Alors, se pose la question suivante : quelle place est accordée à l'imaginaire en éducation ?

Malgré l'importance de la place de l'imaginaire dans le métabolisme psychique humain, celui-ci, tout comme celle de l'affectivité, est peu reconnue « dans une société éducative qui lui accorde peu de crédit et peu de place » (Cottereau, 1999, p. 29), souvent bridé par les activités scolaires, « colonisé par la raison » (Emmanuel, 1971, p. 148 dans Postic, 1989, p. 24). Plus largement, le monde moderne offre peu de possibilités pour nourrir un imaginaire propre à soi, avec des enfants peu en contact avec la Nature. Il s'agira donc de lui faire une place grâce à une « pédagogie de l'imaginaire » (Cottereau, 1999) pour participer symboliquement au mystère de la vie et du réel. Caduto (1998) fait remarquer que le monde de l'éducation est rempli de symboles donnant l'exemple des lettres de l'alphabet, des symboles mathématiques et des notes de musique. Or, selon cet auteur, une telle utilisation des symboles qu'il associe aux formes d'intelligence selon Gardner[165], est réduite à sa plus simple expression ne permettant pas aux formes d'intelligence de communiquer entre elles, ni à une éducation holistique de se développer, appauvrissant ainsi le déploiement spirituel :

> The intelligences are linked by symbols, such as words, numbers, diagrams, musical notes, pictures, or elements such as rocks, which in turn represent something else, such as a mood, a feeling, the tones in a symphony, or the colors

[165] Rappelons que Gardner (1999) définit huit formes d'intelligence dont plusieurs sont associées à des champs disciplinaires tels que les mathématiques, les langues ou la musique.

> of a painting (Gardner, 1983, p. 301). Symbols are the basic building blocks of poetry, stories, music, mathematical proofs, and problem solutions. They bridge the gaps between the various disciplines. Although the many recognized intelligences and disciplines do help people to understand life, they are merely separate, contrived symbols for what are, in fact, the interconnected, interactive aspects of the self : body, mind, emotion, and spirit.
> Current educational disciplines, such as mathematics, reading, writing, and science, use a narrow range of symbols in their languages and thus engage a limited number of the various kinds of intelligence.

Selon Gohier (2002, p. 18), il s'agirait de situer le Sujet entre rationalité et imaginaire, sens et sensibilité. Celle-ci reprend Duborgel (1983/1992), à la suite de Durand, dans la foulée de Jung, Bachelard et Ricœur, pour rappeler

> l'importance de l'imaginaire dans l'appréhension et la constitution du réel, comme langage de « "l'homo symbolicus", l'homme des analogies et des correspondances, le sujet des homologies microcosme-macrocosme, le lieu du sensible au sens et de l'homme à l'univers, comme paramètre pleinement constitutif du phénomène humain et comme instance essentielle par où la diversité humaine peut communiquer avec elle-même » (Duborgel, 1983, pp. 399-400). (Gohier, 2002, p. 18)

L'auteure (2002, p. 19) ajoute ceci :

> Qu'il soit d'ordre iconique, rituel ou mythique, le symbole fait appel à la capacité onirique des humains et au langage poétique qui substitue l'image et l'analogie au concept et à l'argument.
> Le langage symbolique fait donc appel à un autre mode de connaissance que le langage rationnel et donne accès à un autre monde que celui de la concrétude, celui du sens figuré, de la transcendance, de l'au-delà de ce qui est immédiatement discernable. L'horizon de cet au-delà est circonscrit différemment selon la portée méta-physique qu'on lui donne, mais renvoie, dans tous les cas, à la capacité de l'homme à se transcender lui-même et à être en lien avec les autres hommes dans l'univers de la signification. Cela est vrai que l'on souscrive à la théorie de l'inconscient collectif archétypal jungienne ou à la conception bi-polaire du psychisme bachelardienne ou encore à l'anthropologie de l'imaginaire durandienne.

Suivant une *pédagogie de l'imaginaire* associée à l'éducation à l'environnement, comme l'a développée Cottereau (1999), l'imaginaire symbolique, sacral selon Barbier

(1997) ou à dominante nocturne selon Durand (2016), peut se déployer et s'exprimer de plusieurs façons à la suite de la rencontre avec/de la Nature. Il est un excellent médiateur pour créer un lien fort avec cette dernière.

Au-delà de cette capacité innée à utiliser son imaginaire, il importe d'identifier les dispositions à favoriser chez le jeune en vue de permettre un meilleur déploiement de sa spiritualité, ce que nous abordons dans la section suivante.

5.2.3 Quelles dispositions à repérer et à valoriser chez le jeune pour favoriser sa spiritualité?

À partir des travaux de Carr (2001), Hyde (2014, 2018) avance le fait que la spiritualité du jeune serait plus épanouie si certaines dispositions mises au jour par la psychologie développementale - et que l'auteur définit comme cinq dispositions à l'apprentissage - étaient encouragées. Il s'agit de la curiosité, de la recherche de sens, de la capacité de dialogue, de la reconnaissance ou de l'acceptation de l'incertitude et du sens des responsabilités. Précisons chacune d'elles.

- La **curiosité** est le fait de s'intéresser et de manifester de l'intérêt à ce qui se passe autour de soi, ce que l'auteur associe également au fait d'avoir une sensibilité face au mystère comme évoqué par Hay et Nye (2006, p. 71). Une telle curiosité et sensibilité face au mystère stimule l'imaginaire et la pensée créative que l'on peut reconnaître au phénomène spirituel.

- La prédisposition à une **recherche de sens** à la suite d'événements vécus ou de signes et symboles rencontrés. Cette prédisposition peut se matérialiser dans le jeu que les jeunes créent surtout avec des mises en situation et des rôles à créer. La construction de sens se manifeste au travers d'activités artistiques créatives de dessin, de modelage ou encore d'écriture. De telles stratégies seront à privilégier pour l'expression spirituelle.

- Le fait d'entrer facilement en **dialogue** avec l'autre. Il ne s'agit pas ici de cette capacité à savoir communiquer avec l'autre, mais d'échanger sincèrement avec l'autre dans un désir d'intercompréhension. Une telle disposition nécessite la volonté d'entrer en conversation avec l'autre et d'être ouvert à de nouvelles perspectives. Hyde cite Gadamer (1989, p. 383, dans Hyde, 2014, p. 132) pour relever le fait qu'il s'agit de rentrer dans une démarche herméneutique et dialogique authentique dont l'issue est, au départ, inconnue des participants. Il n'est pas question d'imposer son point de vue, mais de chercher l'intercompréhension selon une démarche de réflexion philosophique où tous les participants sont au même pied d'égalité, l'enseignant y compris, respectant le point de vue de chacun. Chacun apporte son horizon de sens dans la conversation philosophique pour y créer de nouvelles compréhensions de son rapport au monde et de fait, de nouveaux horizons de sens (Gadamer, 1989, dans Hyde, 2014, p. 133). On comprend que la démarche de réflexion philosophique sera une stratégie pédagogique centrale dans le processus de développement écospirituel.

- Être capable de vivre dans **l'incertitude**, ce que Bourgeault (2018, p. 135) appelle « l'incertitude constitutive de l'existence, […] condition à la fois de notre vie et de notre pensée ». Une telle aptitude montre une certaine prédisposition à maintenir en tension différentes façons d'être dans le monde et à tenter de répondre à la question existentielle de sa présence dans celui-ci (Hyde, 2014, p. 133, 2018, p. 203). Une telle disposition montre également une inclination à accueillir l'ambiguïté qui engage un questionnement en profondeur et une réflexion authentique ou une démarche d'enquête selon Dewey (Scott Webster, 2009, 2018), notamment sur les problèmes et questions existentielles. Dans le champ de la psychothérapie, ces questions existentielles fondamentales marquent les limites de l'expérience humaine face à la mort, la solitude, le besoin de créer du sens et conduisent d'une certaine façon, d'après Hyde, à une appréciation de l'expérience de la liberté. Une telle disposition du jeune face à l'ambiguïté et l'incertitude dans le cas de questions

existentielles attisera sa capacité à résoudre des problèmes, à penser de façon originale, à s'interroger en profondeur faisant appel à son imagination. On y retrouve ici toutes les caractéristiques propres à une pensée spirituelle. La prise en compte de l'incertitude en éducation rejoint la pensée d'Edgar Morin (1999, 2014) à propos de la possibilité d'erreur et renforce ainsi la démarche de recherche philosophique.

- Enfin, la prise de **responsabilités** s'exprime en participant de façon réflexive à des activités engageantes. Une telle *praxis* vécue et signifiante engage à la fois une relation de réciprocité responsable, tisse des liens et est source d'apprentissage (Carr, 2001, p. 77, dans Hyde, 2014, p. 135).

Ces cinq dispositions à l'apprentissage sont autant d'avenues à reconnaître et à favoriser chez le Sujet pour lui donner la chance à la fois de vivre, de nourrir et d'exprimer sa spiritualité. Certaines dispositions telles que l'ouverture à l'altérité et la prise de responsabilité peuvent être aussi la manifestation d'une spiritualité active chez le jeune. Pour Zohar et Marshall (2000), il existe des indicateurs du développement d'une intelligence spirituelle. Parmi ceux-ci, ils identifient la flexibilité, un état de conscience profond, la capacité à être inspiré par ses visions, la tendance à voir des connexions entre les choses ainsi qu'à poser des questions sur le sens et à chercher à trouver des réponses en n'ayant pas peur de repousser les conventions. On y retrouve un esprit spontané, visionnaire et créatif. De son côté, à partir des écrits de Ottmann et Pritchard (2009), Battiste (2013, p. 183-184) relève trois composantes à développer chez l'apprenant, contribuant à nourrir sa spiritualité. Il s'agit de sa dimension affective, du concept de soi (*self-concept*) et de sa communication interpersonnelle positive.

Pour favoriser de telles dispositions chez le jeune, il importe de mettre en place des stratégies, mais aussi d'instaurer une dynamique de classe et des lieux propices à leur développement. Intéressons-nous ainsi à la question du Milieu.

5.3 Les caractéristiques du Milieu

Le Milieu est déterminant pour l'essor d'une écospiritualité. Pour bien faire, comme le disait le philosophe Jean Bédard (2004, p. 15), il faudrait « faire entrer la nature dans l'école et faire sortir l'école dans la nature » en plus d'« éveiller à la lumière du matin ». Ainsi, Bédard souligne notamment ici toute la question du Milieu où rappelons-le, celui-ci correspond à « l'ensemble de l'infrastructure humaine et matérielle qui constitue le contexte (physique, socioculturel, psychologique, etc.) de l'enseignement et de l'apprentissage » (Sauvé, 1992, 153).

Reprenons la proposition de ce philosophe où, comme le sous-entend le fait d'« éveiller à la lumière du matin », au-delà de la question du contexte physique propice au déploiement d'une écospiritualité, réside l'espace psychologique du Milieu qu'est la classe avec le climat qui y est instauré.

5.3.1 Faire entrer la nature dans l'école et faire sortir l'école dans la nature

Comme le souligne Cottereau (entrevue, 2 novembre 2020), « faire entrer la nature dans l'école » et « faire sortir l'école dans la nature » sont deux mouvements très différents l'un de l'autre. L'idéal serait de plonger la classe dans une nature authentique qui interpelle et permet au jeune « d'incorporer l'environnement dans toutes ses composantes » (Cottereau, entrevue, 2 novembre 2020), en étant en contact direct et signifiant avec elle pour courir, sauter, grimper, jouer, danser, chanter, explorer et ainsi développer aisément son imaginaire dont possiblement l'imaginaire sacral et faire renaître un lien affectif au lieu. Si c'est dans ce second mouvement que l'enfant découvre le sens du milieu et de sa place dans celui-ci, bien plus que dans le premier mouvement, il s'agit dans ce dernier de redonner ses droits à une Nature qui existait initialement sur les lieux où s'est construite l'école. Il faut reconnaître que les cours d'école sont pour la plupart bétonnées, laissant peu de place à la Nature pour y être

présente à l'état naturel. Il s'agirait alors de créer des espaces pour que la Nature puisse reprendre ses droits et que les élèves avec leur enseignant puissent entrer en contact avec celle-ci ; par exemple, remplacer un espace de béton par des arbres, aménager un espace pour y cultiver des fleurs ou laisser la Nature s'y déployer à sa guise, ou encore, créer un jardin zen ou tout autre type dejardin avec les enfants. Comme le préconise Dallaire (2014, p. 231), il s'agirait de créer un espace qui permet à celui qui s'y trouve de se connecter avec la Nature et de vivre des expériences reliantes.

Certes, il est très avantageux de faire entrer la nature à l'école ou de faire sortir l'école dans la nature, mais il importe avant tout de faire prendre conscience de sa présence dans l'école quoiqu'il arrive. On comprend ici qu'il est question de promouvoir ou d'entretenir une disposition intérieure chez l'enfant (et chez l'enseignant), comme le fait d' « éveiller à la lumière du matin » (Bédard, 2004, p. 15). Le déploiement écospirituel est alors une question d'être à insuffler au jeune dans son ouverture, son état d'éveil à une Nature qui l'accompagne dans son quotidien et qui recèle des merveilles cachées qui ne demandent qu'à être découvertes. La cour de récréation offre déjà un premier contact avec le dehors et les sorties au parc le plus proche sont envisageables. Cette démarche écospirituelle ne nécessite donc pas forcément de grands moyens. Ainsi, un lever ou un coucher de soleil, des nuages, une pousse de pissenlit dans une craque de béton, une petite mousse sur une planche en bois, mais aussi l'existence humaine avec l'enfant qui grandit, sont autant de formes de la nature dans l'école. La présence de fenêtres dans la classe permet de laisser la lumière naturelle d'y entrer et d'établir un lien avec le dehors. Par ailleurs, la classe, qui est le lieu où les jeunes passent la plupart de leur journée, pourrait accueillir des éléments de la nature (plantes, animaux, nids d'oiseaux, collection de minéraux, etc.). On retrouve alors ici une des dispositions que Hyde (2014, 2018) recommande de développer chez le jeune dans le but de favoriser l'essor de sa dimension spirituelle, soit celle de la curiosité ou, dit autrement, de l'éveil.

Comme on le verra par la suite, il s'agit de donner l'envie au jeune de poursuivre de telles expériences écospirituelles ou d'écospiritualisation au contact d'une nature accessible en dehors de l'école, avec la possibilité de les partager ensuite avec leur entourage.

Plus encore, si faire entrer la nature dans l'école et faire sortir l'école dans la nature en développant un état d'éveil chez l'enfant par rapport à cette dernière, sont essentiels, cela ne serait possible sans l'instauration d'un climat de classe propice au déploiement de toute expérience écospirituelle.

5.3.2 La mise en place d'un climat de classe favorable à l'écospiritualité

Pour favoriser le processus de subjectivation, ce qu'Honoré (2013, p. 211) appelle processus de spiritualisation, le climat de classe à instaurer est essentiel (Lantieri, 2001b ; Miller et al., 2005 ; Noddling, 2005 ; Palmer, 2007). Et cela pour deux raisons. D'une part, il importe de faciliter la mise en disposition intellectuelle, émotionnelle et sensorielle chez le jeune pour vivre une expérience spirituelle. Ainsi, la classe sera par moments un lieu de vitalité, d'exaltation et d'enthousiasme dans la recherche et l'investigation, avec une affinité pour le sens du mystère, laissant une place à l'inconnu ; à d'autres moments, la classe deviendra le lieu où pourront se vivre des moments de calme et de tranquillité, laissant l'esprit au repos et la pensée spirituelle émerger (Fraser, 2004, p. 261).

D'autre part, le climat de classe doit être suffisamment accueillant pour permettre au jeune d'exprimer et de partager son expérience spirituelle. En effet, toute manifestation ou tout témoignage écospirtuel chez le jeune ne sera possible que si celui-ci ressent une confiance mutuelle, du respect et le désir de compréhension de la part de l'autre (Caduto, 1998 ; Fraser et Grootenboer, 2004 ; Fraser, 2004, 2007, 2014). Fraser (2004, p. 261) parle de la création d'un esprit de communauté où l'accueil sans jugement correspondant à une écoute sensible au sein du processus dialogique dans le partage

d'expériences vécues, est essentiel (Torralba Rossello, 2008). En effet, pour que le jeune puisse faire part de sa subjectivation, il est attendu de la part de ses pairs, comme du corps enseignant, une écoute respectueuse selon les principes d'une éthique du *care* et de la sollicitude (Noddings, 2005). Il s'agit d'une écoute nécessitant une présence entière, accordant autant d'importance à l'attention et à la relation bienveillante à l'autre qu'à ses propos, dans une relation à la fois authentique/sincère et réciproque. Lorsque Barbier (1997, p. 261 et 296) parle d'écoute sensible, celui-ci l'associe à une ouverture holistique, lorsque celle-ci reconnaît l'ensemble complexe de la personne. Il s'agit alors d'entrer « dans une relation à la totalité de l'autre pris dans son existence dynamique » en sachant sentir son « univers affectif, imaginaire et cognitif […] pour comprendre de l'intérieur [ses] attitudes et [ses] comportements, [son] système d'idées, de valeurs, de symboles et de mythes » (Barbier, 1997, p. 261), en somme, son « existentialité interne ». Selon Barbier (1997, p. 261 et 297), une telle écoute est avant tout une présence méditative au sens de pleine conscience d'être avec ce qui est, ici et maintenant. Elle ne peut qu'élargir les opportunités de découverte et d'apprentissage.

Pour un jeune qui est en quête de sens ou qui aurait déjà vécu une expérience de reliance au monde, un tel climat de classe lui permettra d'oser poser des questions ou de partager spontanément et sans gêne son expérience, que ce soit par exemple son émerveillement par rapport à ce qu'il aurait vécu au contact de la nature, sa peine à voir tant d'arbres abattus et tant d'espèces disparaître pour de simples raisons économiques ou encore, le fait de ressentir une force et une paix intérieure lorsqu'il se retrouve en un lieu naturel inspirant. Comme le soulignent Hay et Nye (2006, p. 123), les jeunes en recherche de sens posent souvent des questions concernant l'origine du monde et de l'humanité, souvent commençant par une simple question concernant leur propre identité.

Selon Miller et Athan (2007, p. 27), la classe tout entière devrait être conçue comme un espace où se vit la spiritualité. À titre d'exemple[166], Fraser (2014, p. 110) qui a étudié les manifestations de la spiritualité dans des classes du primaire en Nouvelle-Zélande[167], relate le cas d'un jeune dont les parents divorçaient qui était arrivé le matin très triste en classe. Les enfants de la classe, tous remplis de sollicitude, étaient venus autour de lui pour le serrer dans leurs bras et lui frictionner le dos sans dire un mot. Manifestement, après ces gestes empathiques, le garçon s'était senti réconforté. L'enseignante qui avait assisté à la scène sans être intervenue ressentait un état de bien-être après un tel témoignage d'attention bienveillante portée à l'autre chez ses élèves.

Pour qu'un tel climat de classe puisse s'instaurer, le rôle de l'enseignant à titre d'Agent est déterminant.

5.4 Les caractéristiques et le rôle de l'Agent

Rappelons que l'Agent est la « composante facilitante » (Messier, 2014, p. 59) de la situation pédagogique. Ici, il correspond à l'ensemble des ressources nécessaires pour faciliter l'écospiritualité du jeune. Ces ressources peuvent être humaines, matérielles et pédagogiques, offertes au Sujet dans une situation pédagogique donnée (Legendre, 2005, p. 962). Par cette définition et à la lumière de ce que nous avons écrit au sujet de la Nature et du processus d'auto-écoformation existentielle, on comprend que la Nature elle-même peut jouer ce rôle d'Agent dans une démarche d'autodéveloppement. Cela dit, l'enseignant a toutefois une grande part à jouer comme composante facilitante.

---

[166] On pourrait reprocher à cet exemple de ne pas correspondre à une manifestation écospirituelle. Il montre néanmoins la nature holistique de la spiritualité avec les trois sphères de reliance, dont la dimension sociale.

[167] Grâce à la forte présence de la culture indigène des Maoris, le curriculum néo-zélandais est un des rares à intégrer le développement spirituel selon une approche holistique dès la petite enfance (Fraser, 2014).

5.4.1 Le rôle déterminant de l'enseignant

La spiritualité (de Souza, 2003, p. 278), tout comme l'imaginaire (Cottereau, 1999, p. 30), n'est pas une construction achevée dans la conscience et a besoin d'être nourrie pour s'épanouir et grandir. La majorité des recherches concernant l'accueil de la dimension spirituelle du jeune en éducation soulignent le rôle déterminant de l'enseignant (Best, 2014 ; Cajete, 1994, p. 12 ; Dallaire, 2014 ; Fraser, 2007, p. 301 ; Kessler, 2000, 2001 ; Palmer, 2007 ; Ng, 2012 ; O'Higgins et Renehan, 2014 ; Restoule et Chaw-win-is, 2017, p. 11 ; de Souza, 2006, p. 173 ; Wills, 2018, p. 104). De toute évidence, le mandat de prise en compte de la dimension spirituelle du jeune dans son cursus d'apprentissage est un défi pour les enseignants. Beaucoup citent à cet effet l'ouvrage phare de Palmer (1998/2007) au titre évocateur *The Courage to Teach* qui souligne à la fois la responsabilité et l'engagement de l'enseignant dans un tel processus éducationnel. Celui-ci joue le rôle de facilitateur de cette éducation informelle qu'est l'auto-écoformation existentielle, tout en apprenant lui aussi avec ses élèves. On peut ainsi voir chez l'enseignant deux paramètres importants et interreliés : sa qualité d'être et sa compétence organisationnelle.

5.4.1.1 La qualité d'être

La prise en compte du caractère holistique de la spiritualité du jeune ne pourra se faire que si l'enseignant a lui-même expérimenté la spiritualité dans sa propre vie (O'Higgins Norman et Renehan, 2014, p. 40). Pour de Souza (2006, p. 173), la dimension réflexive associée à la spiritualité permettra à l'enseignant pourvu d'une telle dimension active dans sa vie, d'être un praticien réflexif et ainsi d'améliorer sa propre compréhension de l'enseignement comme une pratique spirituelle. Le fait d'être nourri par sa propre spiritualité fera en sorte que l'enseignant sera doté d'un savoir-être qui va permettre d'instaurer par sa présence un climat de classe favorable au cheminement spirituel du jeune comme nous l'avons vu plus haut. Parmi ces qualités

d'être, soulignons encore une fois l'importance de l'écoute, cette attention accordée à ses élèves avec la capacité de s'en sentir proche, l'empathie et la sollicitude, l'authenticité dans sa façon d'être et de faire en étant pleinement présent (Kessler, 2001, p. 115 ; Arrien, 2001, p. 148). Les dispositions relevées par Hyde (2014, 2018) seront tout aussi essentielles chez l'enseignant dont la capacité à s'intéresser, à être curieux et à s'émerveiller avec les jeunes.

Pour Kessler (2001, p. 107), comme pour Palmer (2007, p. 18), l'enseignant doit être capable d'exposer sa vulnérabilité. Une telle posture selon Palmer (2007) est à l'opposé de celle communément affichée de l'enseignant dans la culture académique. L'exemple français où l'enseignant se fait appeler « maître » ou « maîtresse », en est une belle illustration. Or, « lorsqu'on essaie de se connecter soi-même à nos élèves et de traiter de choses qui nous préoccupent, on se rend vulnérable face à l'indifférence, au jugement et au ridicule » (Palmer, 2007, p. 18, traduction libre). C'est aussi la raison pour laquelle « l'enseignement magistral domine encore largement sur la pratique du dialogue en classe » (Bertrand, 2020, p. 80). Mais l'exposé de sa vulnérabilité et sa reconnaissance rend l'enseignant plus humain et proche de ses élèves. Inversement, selon Palmer (2007, p. 18), ne pas reconnaître sa vulnérabilité, c'est se déconnecter de ses élèves, des sujets traités et de soi-même ; c'est construire un mur entre la connaissance intérieure et la performance : « on se distancie soi-même des élèves et des sujets traités pour minimiser les dangers – en oubliant que la distance rend la vie encore plus dangereuse en s'isolant de soi-même », c'est-à-dire, en perdant son authenticité.

D'après Sewell (2009), l'attention sensible portée à l'autre comme le développe Noddings (2005) et le rapport de réciprocité dans « l'écoute, le dialogue, les interrogations qui font cheminer les deux partenaires de la relation » comme le conçoit également Gohier (2007, p. 84), permettent de s'inscrire dans une communauté d'apprentissage. C'est dans une telle communauté d'apprentissage avec des

connexions à la fois intellectuelles (dans l'utilisation d'un dialogue propice à la construction de savoir), sociales (dans l'apport d'expériences vécues en dehors de l'école) et émotionnelles (dans l'expression honnête de ses sentiments et émotions), que peut se déployer la spiritualité du jeune (Sewell, 2009, p. 8).

En plus de la qualité d'être pour instaurer un climat de classe respectueux et bienveillant, attisant la curiosité et ouvert aux échanges, il importera pour l'enseignant de faire preuve également de qualités organisationnelles.

5.4.1.2 La compétence organisationnelle

En lien avec ses qualités d'être, afin de remplir sa fonction de composante facilitante de la situation pédagogique, il importe que l'enseignant puisse créer des opportunités permettant la rencontre du jeune avec la Nature. Pour l'enseignant qui a déjà vécu des expériences spirituelles, ce ne sera pas difficile de concevoir et d'organiser des activités écospirituelles, étant lui-même sensible à de telles approches. C'est d'ailleurs grâce à lui que la rencontre avec la Nature pourra se faire.

Ensuite, il s'agira pour l'enseignant de ménager des espaces de parole qui permettront au jeune de s'exprimer librement, mais il importera aussi de laisser une place à l'imprévu. En effet, si la prise en compte de la dimension écospirituelle du jeune demande de prévoir des temps propices pour la favoriser, il importe de rester disponible, car, comme le soulèvent Fraser et Grootenboer (2004, p. 315), « une expérience spirituelle ne peut être planifiée de la même façon qu'une activité scientifique par exemple. Il y a des contextes et des opportunités qui éveillent à la spiritualité » (Traduction libre).

De plus, de façon à ne pas être submergé par la réalité des contraintes académiques, l'enseignant devra faire preuve de créativité pour que chaque activité écospirituelle proposée puisse répondre en même temps à certaines exigences disciplinaires. Ainsi,

comme nous le verrons par la suite, une activité permettant la rencontre avec le milieu de vie naturel pourrait, par exemple, se jumeler avec une activité en science autour du vivant, ou encore, en univers social, sur la construction de sa représentation de l'espace et du temps au primaire (MEQ, 2006a) ou sur la lecture de l'organisation d'un territoire comme la construction de son appartenance à celui-ci au secondaire (MEQ, 2006b, p. 303). Enfin, une activité d'expression du ressenti écospirituel par l'écriture autobiographique pourrait se faire dans le cadre de l'enseignement du français autour du récit et de la narration.

Si le rôle de l'enseignant à titre d'Agent est déterminant, n'oublions pas aussi celui de la Nature et du territoire qui lui est associé dans une perspective écoformatrice.

5.4.2 Le rôle déterminant du lieu de vie

Le processus d'auto-écoformation existentielle propre à l'écospiritualité considère la Nature comme Agent privilégié dans la démarche d'autodéveloppement. Une fois que l'enseignant a joué son rôle d'Agent permettant la rencontre entre le jeune et la Nature, il cède son rôle d'Agent à cette dernière et, dans la configuration d'une communauté d'apprentissage, il sera autant apprenant que ses élèves dans un processus auto-écoformatif. Le milieu naturel, par son relief, par sa localisation géographique, par la présence de multiples espèces végétales et minérales ainsi que celle d'une faune diversifiée, entrera en dialogue avec le Sujet. Au fil des rencontres, il s'agira pour le Sujet (ici le jeune, mais également l'enseignant) de vivre des expériences « par contact direct et réfléchi » (Pineau, 1989, p. 24) avec ses sens et son imaginaire dans le but de favoriser une reliance écologique.

Rappelons que pour certaines cultures, existe la notion de lieu sacré qui peut être un lieu d'apparence ordinaire, source d'une reliance profonde entre l'être humain et son *Oïkos* (Fraser, 2014 ; Rain, 2005). Autour de la thématique du lieu écoformateur

pourront d'ailleurs se construire des activités qui nourriront le sens du lieu (Bone, 2014, 2019 ; Parker Roerden, 2001, p. 75).

De telles caractéristiques de l'Objet, du Sujet, du Milieu et de l'Agent contribuent à la configuration d'une situation pédagogique propre au développement de l'écospiritualité chez le jeune. Il s'agit de relever à présent un certain nombre de stratégies pédagogiques sans entrer toutefois dans le détail des stratégies didactiques, d'apprentissage et d'enseignement puisqu'un tel découpage est moins adapté pour un Objet qui se vit de façon transversale et qui, comme nous l'avons évoqué, ne s'enseigne pas.

5.5 Des stratégies pédagogiques d'écospiritualisation : une herméneutique dialogique

En cohérence avec le volet théorique de ce modèle éducationnel où ont été spécifiées les caractéristiques de l'écospiritualité, nous pouvons d'ores et déjà retenir que l'approche globale adoptée sera holistique, transversale, expérientielle et réflexive, tel que nous l'explicitons :

1- La prise en compte de la spiritualité du jeune se fera de façon holistique, c'est-à-dire qu'il s'agira de considérer celui-ci dans sa globalité, tenant compte de l'ensemble de ses dimensions : cognitive, sensible (corporelle et affective) et spirituelle ;

2- La spiritualité sera abordée de façon transversale, à travers et au-delà des disciplines enseignées ;

3- Reconnaissant qu'il s'agit d'une expérience à vivre avec tous ses sens et sa sensibilité, l'approche sera expérientielle.

4- Une telle approche comprise dans une *praxis* induira une démarche introspective, donc réflexive.

À la lumière de ces caractéristiques au fondement d'une pédagogie écospirituelle, il importera de créer des espaces temporels et physiques - des temps et des lieux - qui permettront au jeune de vivre une telle *expérience d'écospiritualisation* ou écospiritualisante dont le premier objectif est de recréer un lien entre le jeune et son milieu de vie naturel. Pour se faire, les stratégies pédagogiques associées sont construites autour d'une herméneutique dialogique, c'est-à-dire une recherche de sens concernant le rapport du jeune à la Nature et au territoire, établie autour d'un dialogue qui s'effectue avec l'autre, humain ou autre qu'humain. Ces stratégies pédagogiques d'écospiritualisation se déclinent en deux étapes comme explicité à la figure 5.2, pour lesquelles des activités seront proposées en annexe D à titre d'exemples où l'aspect kinesthésique ne doit pas être négligé afin de mobiliser autant le corps que l'esprit.

I En premier lieu, il importe de permettre la rencontre entre le jeune et la Nature-territoire, soit le milieu de vie naturel et ses composantes, pour découvrir, vivre et nourrir sa reliance au monde[168]. Cette rencontre sera le point de départ d'une herméneutique dialogique : à la fois un dialogue entre le jeune et la Nature source de reliance et un dialogue intérieur propre à une réflexivité autour de la question du sens.

II Ensuite, les stratégies mises en place servent à l'expression de cette rencontre avec la Nature ou à tout le moins de cette herméneutique dialogique issue de cette rencontre de façon à souligner et à renforcer le processus écospirituel ou d'écospiritualisation qui s'y rattache. Il sera aussi question d'activités qui permettent au jeune de partager ce qu'il a vécu et de poursuivre le processus réflexif engagé à la suite de cette rencontre écoformatrice, qui peut devenir alors un processus transformatif émancipateur.

---

[168] On pourrait penser au *Petit Prince* de St Exupéry (1946) dans le rapport qu'il entretient avec avec sa rose ou le renard.

Notons que si nous nous intéressons plus particulièrement à la prise en compte de la spiritualité chez le jeune dans le cadre de sa relation à la Nature-territoire, l'approche et les stratégies pédagogiques présentées nourriront tout autant les autres sphères du développement spirituel du jeune dans sa relation à lui-même et aux autres, et réciproquement.

De telles stratégies s'insèreraient idéalement dans une pédagogie transdisciplinaire qui ne conçoit pas l'enseignement en silos disciplinaires. Malheureusement, la réalité sur le terrain en est autrement où l'enseignement est majoritairement morcelé en disciplines académiques. Ainsi, à ce jour, de façon à rendre ces stratégies envisageables dans un emploi du temps scolaire déjà bien chargé, il s'agit d'insérer les activités proposées dans le cadre de cours disciplinaires avec la possibilité de combiner plusieurs disciplines. Ces activités visent aussi le développement de compétences transversales qui « dépassent les frontières des savoirs disciplinaires tout en accentuant leur consolidation et leur réinvestissement dans les situations concrètes de la vie, précisément en raison de leur caractère transversal » (MEQ, 2006a, p. 12). Rappelons que ces compétences sont de quatre ordres : 1) personnel et social (dans la structuration de son identité et la coopération), 2) intellectuel (dans l'exploitation de l'information faisant preuve de curiosité et d'ouverture d'esprit, la mise en œuvre de sa pensée créatrice, l'exercice de son jugement critique, la résolution de problèmes), 3) méthodologique (dans l'adoption de méthodes de travail efficaces dont l'exploitation de technologies de l'information et de la communication) et 4) de la communication (dans le fait de communiquer de façon appropriée).

De telles activités répondent également aux domaines généraux de formation qui présentent « un ensemble de grandes questions que les jeunes doivent affronter [en rapprochant] les savoirs disciplinaires des préoccupations quotidiennes de l'élève et lui donn[ant] plus de prises sur la réalité » (MEQ, 2006a, p. 42). Parmi les cinq domaines identifiés dans le Programme de formation de l'école québécoise, trois peuvent être

plus spécifiquement mis en lien avec une pédagogie écospirituelle : 1) la santé et le bien-être, 2) l'environnement et 3) le vivre-ensemble et la citoyenneté.

Enfin, les activités proposées répondent aux visées du programme de formation qui sont la structuration de l'identité, la construction d'une vision du monde et le développement du pouvoir d'action.

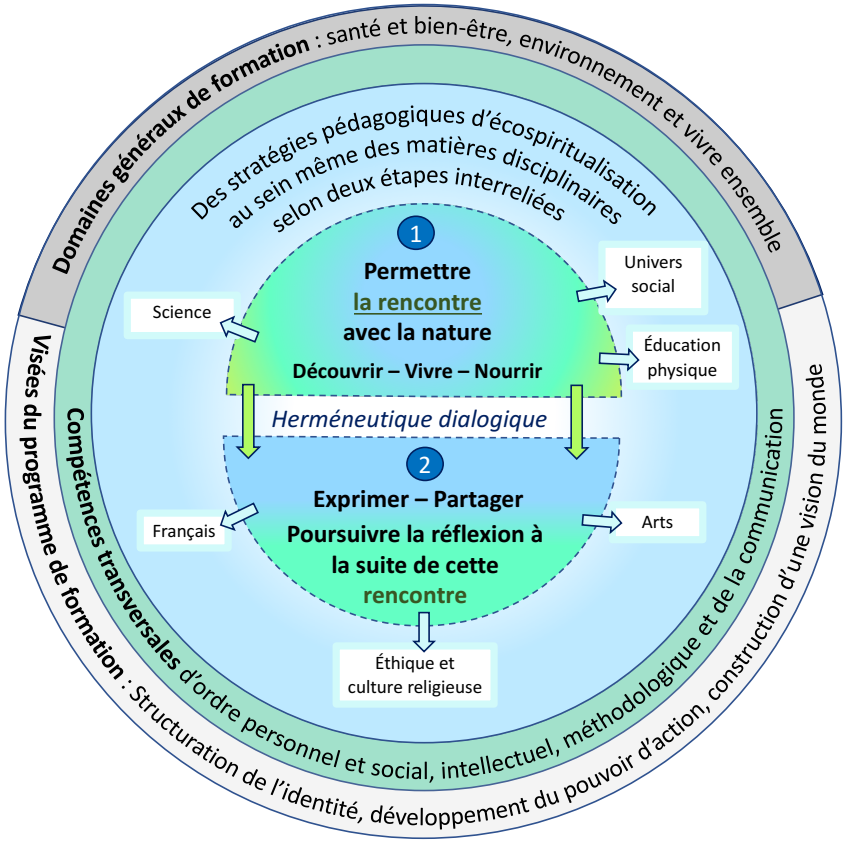

Figure 5.2 : Les deux étapes du processus d'écospiritualisation correspondant à deux familles d'activités pédagogiques qui s'insèrent dans le *Programme de formation de l'école québécoise*

À la lumière de ce schéma, nous proposons de présenter les stratégies d'écospiritualisation selon les deux étapes énoncées plus haut.

5.5.1 Favoriser la rencontre avec la Nature-territoire

Dans cette première étape, il est question avant tout de permettre la rencontre du jeune avec la Nature. Selon Nye (2006b), certains enfants voient dans la nature un sens du sacré, ce que « les poètes ont souvent dépeint [;] l'attention que nous avons durant l'enfance face à la puissance et à la profondeur de la nature » (Nye, 2006b, p. 117, traduction libre). Restoule et Chaw-win-is (2017, p. 11) soulignent le fait qu'il s'agit avant tout de développer une relation de respect et de réciprocité avec le lieu, car selon la philosophie autochtone, c'est la Terre qui enseigne : les plantes, les animaux, la terre, le ciel. De Souza (2006, p. 173) insiste sur l'importance d'offrir des rencontres qui suscitent l'admiration et l'émerveillement gages de transformation du rapport du jeune à l'objet de cette sensation forte. Elton-Chalcraft (2002, p. 321) parle de « la joie spirituelle que la nature peut offrir » (traduction libre) par une simple marche dans la nature ou en l'observant tout simplement. De telles activités permettent dans un premier temps de recréer une relation sensible du jeune à son milieu de vie naturel lui permettant de découvrir la beauté de son milieu de vie naturel et ses merveilles. Il est question ainsi d'activer ou de raviver chez le jeune sa reliance écologique, soit sa connexion profonde à la Nature et au territoire, son apparentement selon le terme de Searles (2014).

Comme explicité plus haut, bien que l'idéal soit une immersion complète en nature, loin de toute surface bétonnée, de tout éclairage ajouté, de tout bruit de la ville et de ses réseaux routiers, cette rencontre intime peut avoir lieu au sein même de l'école en aménageant des espaces (physiques et temporels) propices à cet effet. Ce phénomène de la rencontre, générateur de sens et de reliance, a été identifié chez des enfants lors d'une recherche effectuée en classe de science concernant le monde vivant dans le cadre d'une activité avec des poussins (Boelen, 2020). Une telle expérience montre que la rencontre directe avec la Nature, quels qu'en soient le contexte et les circonstances, est source de reliance. Pour que cette rencontre se fasse, il s'agira d'activer tous les

sens : la vue, le toucher, l'odorat, l'ouïe, le goût ainsi que les sens kinesthésiques. Nous insistons sur le fait qu'il s'agit de vivre une expérience concrète avec la Nature pour entrer en relation avec celle-ci. Hay et Nye (2006) utilisent l'expression « ici-et-maintenant » pour insister sur le fait de vivre une expérience authentique dans le temps présent et en un lieu bien concret, ce qui est également souligné par d'autres chercheurs tels que Caduto (1998), Kessler (2000, p. 28), Miller (2006), Ny (2012) et Parker Roerden (2001, p. 75). Wilson (2008, p. 87), comme Cajete (1994), parle d'une pédagogie du lieu, insistant sur l'importance du lieu où l'on vit pour y créer une connexion à la terre (*Spiritual connection to the land*).

Dans la plupart des activités proposées en annexe D, la démarche de la rencontre s'accompagne souvent d'une démarche personnelle de contemplation silencieuse et solitaire, où la dimension esthétique en lien avec le concept d'harmonie entre en jeu pour susciter chez le jeune ce sentiment d'admiration qu'est l'émerveillement. Voici donc deux composantes associées à la rencontre, que nous expliciterons dans les paragraphes suivants. Et, si la rencontre concrète avec la Nature est à privilégier, cette rencontre peut également être nourrie par des récits et des célébrations correspondant à des rites de passage en résonnance avec la Nature et le Cosmos, deux autres stratégies d'écospiritualisation que nous explorons également.

5.5.1.1 La rencontre dans la contemplation silencieuse et solitaire

Paradoxalement, si on parle d'activité, celle-ci est dans le non-faire : l'expérience spirituelle se vit dans l'être et la présence (Roussin, 2001). Dans la société actuelle, on ne cesse de faire et d'être dans l'action. Or précisément dans le cadre de la spiritualité, si elle est une expérience à vivre, cela ne signifie pas nécessairement qu'elle se vit dans l'action, mais dans l'inaction ou plutôt, l'action se situe ailleurs ou à une autre échelle pour opérer à une transformation du sujet. Il est question d'un temps selon Plater (2017, p. 20) pour se restaurer intérieurement et permettre une reconnexion avec la Terre.

La contemplation ou méditation contemplative correspond à une pratique ancestrale qui consiste à être au calme dans un lieu qui inspire la tranquillité et dans notre cas, dans la nature ou au moins en présence d'éléments de cette dernière (par exemple, dans un espace d'où on peut voir le ciel, avec des plantes) pour vivre une forme de présence à soi, d'attention ou de pleine conscience ou encore une présence attentive, ce qu'en anglais on appelle *mindfulness* (Dallaire, 2014, p. 231 ; Fraser, 2004, p. 261 ; Watson 2017, p. 7). Miller (2006, p 35-57) consacre un chapitre entier sur la méditation dans son ouvrage intitulé *Education for Wisdom and Compassion. Creating Conditions for Timeless Learning* où en premier lieu, la méditation est une question d'attention en profondeur. Le fait de se retirer mentalement et physiquement des distractions superficielles et d'être dans un lieu naturel qui inspire le calme et suscite l'admiration pour sa beauté est parfois suffisant pour déployer chez l'être humain une reliance au lieu qui apaise et offre un ressourcement. Comme le précise Fraser (2004, p. 261) à la suite de Claxton (2002, p. 218), il s'agit d'un temps où « la rage et les questionnements d'un esprit soucieux laissent la place à une douce rumination de l'inconscient, où les idées ne sont pas forcées et où chacun peut savourer le monde mythique des rêves et rêveries » (traduction libre). Cette chercheuse observe d'ailleurs que c'est de ces ruminations paisibles que font mention les scientifiques et les écrivains à propos de l'émergence spontanée de leurs plus grandes idées des profondeurs de l'inconscience.

Une contemplation dans le calme et le silence

Comme en témoigne Pascal Galvani (2013b, p. 225, 2020, p. 251), il s'agit d'une autoformation existentielle par une méditation comme attention silencieuse :

> Dans mon parcours, les rencontres avec les sagesses amérindiennes, la philosophie de Krishnamurti et de la tradition du zen ont en commun de me faire découvrir une modalité d'autoformation […] : une pratique du devenir conscient par l'attention silencieuse. Le livre qui m'a introduit à cet univers est « la révolution du silence » du philosophe Krishnamurti qui présente essentiellement la méditation comme la vision directe, attention totale, sans choix ni motifs (Krishnamurti J., 1971).

> Vous est-il déjà arrivé de rester là, assis dans le plus grand silence, sans que votre attention soit fixée sur rien, sans faire aucun effort de concentration, mais en ayant l'esprit très calme, vraiment silencieux ? Alors, on entend tout, n'est-ce pas ? (...) Si vous savez écouter ainsi, sans effort, sans contrainte, vous verrez s'opérer en vous un changement extraordinaire, un changement qui vient sans volonté délibérée, sans sollicitation ; et dans ce changement, il est une grande beauté, et une immense profondeur de vision (Krishnamurti, 1997, p.21).

Ces modes de subjectivation reposent plus, selon Pascal Galvani (2020), sur la structure nocturne anthropologique de l'imaginaire de Gilbert Durand (1969/2016), expérience transformatrice dans le non-agir :

> [Ces modes de subjectivation] visent bien la transformation du sujet, mais cette transformation n'est pas conçue à partir du sujet conscient et de son projet. Le projet intentionnel condamne en effet son auteur à n'atteindre que ce qu'il a souhaité alors que la trans-formation exige au contraire de « se libérer du connu » (Krishnamurti, 1991). Les modes de subjectivation de l'Orient invitent plutôt à suspendre l'intentionnalité dans un lâcher-prise, pour se laisser transformer à partir d'un fond d'immanence expérientielle (Jullien, 2005). Il s'agit de laisser advenir un mouvement spontané (Herrigel, 1998 ; Roustang, 2006 ; Tchouang-Tseu, 2006) qui émerge d'une attention non-intentionnelle à l'événement (Krishnamurti, 1967). Ce mode de subjectivation n'est d'ailleurs pas complètement étranger à l'Occident. La poésie (Bachelard, 1960) ou la pratique de la suspension phénoménologique (Depraz, 2006 ; Depraz, Varela et Vermersch, 2011) visent bien aussi à abandonner l'intentionnalité pour coïncider avec soi-même dans le jaillissement de l'« ipséité[169] dynamique » (Jankélévitch, 1980). (Galvani, 2013a, p. 74)

Dallaire (2014, p. 229) souligne l'importance de créer des opportunités de vivre des expériences de retraite pour favoriser une « herméneutique spirituelle de la présence » (traduction libre). Il s'agit d'une démarche personnelle et solitaire.

[169] L'ipséité est « ce qui fait qu'une personne, par des caractères strictement individuels, est non réductible à une autre » (CNRTL, 2005-).

Une contemplation solitaire

Sachant que la spiritualité correspond à une auto-écoformation existentielle, pour Gaston Pineau (1989, p 26), il s'agit d'une expérience à vivre en solitude où « c'est le préfixe auto qui semble bien détenir la clé conceptuelle majeure pour tirer les leçons formatrices de l'expérience de solitude » :

> La solitude – par l'absence des autres – renvoie de gré ou de force le sujet à lui-même. L'expérience créée est celle d'un contact direct[170] avec ses mouvements internes, mouvements physiologiques, affectifs, intellectuels, relationnels. Le sujet se dédouble en objet(s). […] Ce dédoublement existentiel de la solitude en sujet-objet(s) crée une situation où l'individu, en entrant en contact direct avec des parties de lui-même, s'expérimente. À condition d'accepter cette situation auto-référentielle et de la ré-fléchir. C'est ce que nous avons appelé en terme de formation le début du régime d'autoformation, c'est-à-dire la prise en charge par soi-même de soi-même (Pineau, 1983). […] Ce qui est découvert progressivement […] par la prise en charge consciente de l'expérience de solitude, ce sont … les choses. L'absence des autres ne signifie pas l'absence des choses. Au contraire, cette absence ouvre la possibilité d'un contact plus direct avec elles. Contact muet, austère et déroutant s'il en est. Mais sa prise établit peu à peu un rapport d'apprentissage et de compréhension qui intériorise et extériorise des liens de solidarité écologique. La nature, d'étrangère devient partenaire. (Pineau, 1989, p 26-27)

Ce processus d'éco-autoformation solitaire commence par l'expérience avec les éléments fondamentaux que sont l'air, l'eau, le feu et la terre.

Alors que la solitude est vue dans nos sociétés occidentales comme « la grande maladie des temps modernes de communication de masse » (Pineau, 1989, p 27), sa mise à l'ordre du jour en sciences de l'éducation permettrait qu'une telle expérience devienne formatrice et ouvre à des expériences d'intimité régénératrices ouvrant aux communications les plus profondes (Pineau, 1989). En effet :

---

[170] L'expression « contact direct » signifie « sans médiation de formateur [humain], de programme, de livre, d'écran et même de mots, et donc sans différé, à chaud, du moins pour sa genèse » (Pineau, 1989, p. 24-25).

> Si la solitude est d'abord l'expérience de l'absence de l'autre, l'intimité est celle de sa présence très proche, imbriquée. C'est un paradoxe déjà souligné par les existentialistes que les plus grandes solitudes peuvent ouvrir aux communications les plus profondes, et pas seulement écologiques, mais aussi sociales. C'est comme si, une fois le désert apprivoisé, une nouvelle socialité se créait, personne après personne, par coformation relationnelle spécifique, au-delà des frontières sociales et même individuelles habituelles.
> La levée de ses frontières – ou de leur éclatement – met deux êtres en contact aussi direct que possible, mêlant et entremêlant unité et dualité, identité et altérité. Autant la solitude peut ouvrir à l'expérience de soi et des choses, autant l'intimité peut aussi ouvrir à l'expérience de l'altérité au point d'altérer l'identité personnelle même. […] Et l'issue dépend du jeu semi-conscient de prise (appréhension-compréhension) et de transformation (intériorisation/extériorisation) qui se noue et se développe dans cette situation existentielle fondamentale multiforme. (Pineau, 1989, p 28)

Par une telle expérience écoformatrice d'intimité peut s'opérer le phénomène d'identification à l'autre vivant non humain selon Arne Næss (2008). Cette pratique, largement développée dans la *praxis* du *care* selon Noddings (2005, 2013), permet de développer une loyauté et une solidarité vis-à-vis de l'autre et, au bout du compte, le désir d'en prendre soin. De telles expériences de silence et de solitude sont également proposées par Haye et Nye (2006, p. 123), Kessler (2000, p. 36, 2001, p. 113), Ng (2012, p. 171), Palmer (2007, p. 77) et de Souza (2003, p. 275, 2006, p. 173) afin de permettre au jeune de se retrouver et de se consolider en étant à l'écoute de son for intérieur, mais aussi pour augmenter sa réceptivité de sa connexion à l'autre-nature en se laissant toucher par celle-ci. Selon Nozawa (2005, p. 224), « la méditation permet de porter une plus grande attention à l'expérience de notre interconnexion avec le tout » (traduction libre) et rend possible l'expérience d'une reliance au milieu de vie (*Oïkos*) et à ses éléments.

Cette pratique est à rapprocher de la pratique du yoga et du Tai-Chi-Chuan (Galvani, 2013a, p. 74 ; Miller, 2006, p. 48 ; Watson 2017, p. 7), considérées comme des activités dites méditatives, mais peuvent aussi se coupler à d'autres activités comme le propose Nozawa (2005, p. 225) en associant art et méditation.

De telles stratégies visent à développer chez le jeune une sensibilité à la nature porteuse de sens et de reliance transformatrice qui pourra se prolonger en dehors de l'école. Par ailleurs, notons que dans la rencontre avec la Nature, est souvent évoqué par les chercheurs, dont Haye et Nye (2006) et Miller (2006), un rapport esthétique à la nature, dans sa beauté. De façon plus générale, la recherche d'harmonie propre à la spiritualité fait que pour certains auteurs (Best, 2014 ; Jobin, 2013), l'esthétique joue un rôle dans le processus spirituel et donc d'écospiritualisation.

5.5.1.2 Le rôle de l'esthétique dans le processus d'écospiritualisation

D'après la définition usuelle (CNRTL, 2005-), l'esthétique relève d'une certaine harmonie, motivée par « la perception et la sensation du beau » qui est « capable de susciter l'admiration ». Ainsi, cette section s'intéresse à l'esthétique comme vecteur et composante d'une expérience spirituelle.

Selon Moore (2005), le fait de vivre poétiquement et esthétiquement est une façon d'entrer dans une démarche spirituelle. L'esthétique est alors considérée ici comme un déclencheur du processus écospirituel de par l'émerveillement, l'admiration et la paix intérieure qu'elle suscite, propice à la contemplation, mais aussi à l'inspiration poétique et artistique.

Von Bonsdorff (2011, p. 179) associe l'esthétique comme un processus spécifique de *Bildung*. Or, la tradition herméneutique et phénoménologique de la *Bildung*, comme nous l'avons abordée dans la cadre théorique de cette thèse avec les travaux de Galvani (2013, 2018) et de Fabre (1994) à la section 2.3.1.2, correspond à un travail sur soi, une démarche d'autoformation existentielle autour de la quête de sens et d'harmonie propre à la démarche spirituelle. Von Bonsdorff (2011, p. 179) parlera même d'une « *Bildung* esthétique » tissant un lien évident entre l'esthétique et la spiritualité qui, au travers de la création artistique, peut devenir une forme d'expression et d'échange avec autrui.

Lorsque pour Brown (1989, p. 46), l'esthétique « consiste essentiellement à analyser les systèmes symboliques », on retrouve le rapprochement entre esthétique et spiritualité via l'univers symbolique. Selon Brown (1989, p. 48), un fossé s'est creusé entre l'art et la science, entre la réalité et le symbole, entre la vérité et la beauté. Alors que l'art avant l'ère moderne représentait « les composantes idéales ou phénoménales de la réalité », « cette fonction représentative est devenue peu à peu le domaine privilégié de la science, sous la forme de l'empirisme phénoménal de Bacon ou de l'idéalisme mathématique cartésien » créant un dualisme qui divise[171]. Brown (1989, p. 48) établira un tableau comparatif entre la science et l'art (Tableau 5.1). On y retrouve l'expression de deux paradigmes, l'un positiviste et l'autre interprétatif, où le concept d'art fait référence à tous les concepts associés au spirituel : subjectif, symboles, beauté, intuition et liberté.

Tableau 5.1 : Tableau comparatif de la science et de l'art d'après Brown (1989, p. 48)

SCIENCE	**ART**
Vérité	Beauté
Réalité	Symboles
Objets et événements	Idées et sentiments
Objectif	Subjectif
Explication	Interprétation
Preuve	Intuition
Déterminisme	Liberté

[171] Une telle séparation entre les sciences (via les sciences biomédicales) et l'esthétique sera également relevée par Jobin (2013, p. 63) qui cherchera cependant à y voir un rapprochement via une « logique médico-esthétique » héritée, selon l'auteur, d'une tradition médicale occidentale d'émerveillement devant l'harmonie du corps humain qui joue un rôle dans la configuration biomédicale actuelle de la spiritualité.

La prégnance actuelle du paradigme éducationnel rationnel, fermé à toute réalité autre que positiviste, explique le fait que toutes les dimensions relatives à la spiritualité, que ce soit l'imaginaire, la symbolique, l'esthétique et l'art, sont peu présents en éducation.

Alors que l'on associe souvent l'esthétique au sens de la vue, en lien avec le concept d'harmonie, la musique dans ses harmoniques via le sens auditif jouera aussi un rôle dans le processus esthétique spirituel au contact de la nature. Intéressons-nous à présent à l'apport des sons harmoniques dans le processus d'écospiritualisation au contact de la nature, où le silence absolu n'existe pas et où il existe toujours un fond sonore signe de vie.

Les sonorités de la nature rendent l'expérience en nature plus vivante. Et comme le souligne Wills (2018), par leurs qualités harmoniques, les différentes sonorités provenant de la nature comme le chant des oiseaux, la pluie, l'eau d'une rivière, le hululement du huard ou le bruissement des feuilles au vent, permettent aussi à celui qui les écoute attentivement de rentrer en résonnance ou dans un état méditatif. Comme le souligne Cottereau (2012, 2016), l'ouïe est le sens de l'immersion qui mène le monde au cœur de soi. C'est la raison pour laquelle Nozawa (2005, p. 226, p. 228) utilise une musique douce avec des enregistrements de la nature (Nozawa donne l'exemple de *Algonquin Suites* du Nord de l'Ontario) pour accompagner la démarche spirituelle lors des ateliers d'art en plongeant le participant dans une atmosphère méditative, source de création. Plus largement, c'est aussi ce qui est proposé par Zohar et Marshall (2000) parmi les techniques qui contribuent à nourrir le dialogue intérieur associé au processus méditatif avec l'écoute attentive de la musique et l'examen des associations mentales et émotionnelles qui en résultent.

Ainsi, si la musique et ses sonorités peuvent provenir de la nature, plus largement, celle-ci peut aussi être d'origines diverses pour accompagner le processus méditatif d'intériorisation (Moore, 2005, p. 12). Certaines musiques sont simples alors que d'autres, plus complexes. Certaines sonorités peuvent être produites avec des

instruments utilisés par l'humain tels que le tambour chez certains autochtones ; d'autres correspondent à des mantras (Miller, 2006, p. 43) et des chants (Joseph, 2018). On parle également de musique sacrée ou de chant dit sacré réputé pour produire chez celui qui l'écoute une profonde résonnance avec le monde. De Souza (2003, p. 275) relève l'utilisation de la musique, que ce soit son écoute ou bien le fait de jouer d'un instrument de musique (ou de chanter), comme stratégie pour se retrouver avec soi-même. Joseph (2018, p. 190) met en évidence les recommandations de l'utilisation de la musique dans le curriculum scolaire[172], évoquant la capacité de la musique à transformer le cœur, l'âme et l'esprit de l'être humain.

La contemplation silencieuse solitaire et la sensibilité esthétique font de la rencontre une expérience qui est souvent source d'émerveillement, ce sentiment d'admiration mêlé de surprise chez le jeune, comme nous l'avons vu dans la présentation du volet théorique de ce modèle (section 4.1.1.3). En effet, une telle émotion peut être vécue dans la découverte et l'observation attentive d'une plante ou en présence d'un immense arbre dont on ressentirait la force comme en témoigne Kessler (2005, p. 105). Mais, comme le souligne Bachelard (1942), l'émerveillement est aussi source d'imagination à l'origine de grands récits qui permettent à leur manière, à travers l'imaginaire et de façon symbolique, la rencontre avec la Nature.

5.5.1.3 Les récits narratifs

Les récits font partie de toutes les cultures à travers les âges ; ils ont pour vocation d'enseigner des leçons de vie en donnant un sens au monde et à l'existence dans l'univers (Binder, 2005). Particulièrement chez les peuples autochtones de tradition

---

[172] L'auteur fait référence au curriculum scolaire australien : Victorian Curriculum in Australia (2016). *Music*. https://victoriancurriculum.vcaa.vic.edu.au/the-arts/music/introduction/rationale-and-aims

orale, l'utilisation de récits ou de narrations, ce que Dallaire (2014, p. 223) appelle les grands récits, est très présente, socle d'apprentissage réflexif sur la vie et la relation unifiante entre l'être humain et la Nature-territoire (Battiste, 2013, p. 184). Un tel usage serait bénéfique dans nos éducations contemporaines (Caduto, 1998 ; Dallaire, 2014 ; Fraser, 2014 ; Restoule et Chaw-win-is, 2017). Selon Caduto (1998, p. 11) : les récits autochtones sont une façon d'initier à la sagesse; chaque histoire, au travers d'un langage imaginaire mytho-poétique, ouvre les cœurs et les esprits pour un enseignement rempli de sens et de reliance à l'*Oïkos*. La prédisposition mytho-poétique chez presque tous les enfants avant qu'ils ne sachent lire, montre leurs impressionnantes aptitudes à la pensée métaphorique et à imaginer des histoires (Cajete, 1994, p. 129). Leur nature poétique engage à la fois le cognitif (la pensée), le corps, le souffle et l'esprit (Cajete, 1994, p. 132).

Selon Binder (2005, p. 138), les récits sont imprégnés de notre recherche de sens, ils émergent de notre paysage intérieur et façonnent notre identité, nos origines et notre vie à venir. Booth et Barton (2000, p. 7, cités dans Binder, 2005, p. 138) soutiennent que « les humains sont des animaux conteurs » qui ne peuvent s'en passer où l'imagination a sa part dans le récit pour mieux en saisir le sens et la dimension sacrale. Ainsi, les participants sont invités à faire usage de leur imagination pour entrer dans l'histoire, en utilisant tous leurs sens et en explorant les émotions telles qu'elles apparaissent librement en relation avec les personnages de l'histoire. De tels récits peuvent alors être reçus selon le principe de l'identification à l'autre non humain, proposé par Arne Næss [173] (2008), pour imaginer et vivre des situations qui peuvent éveiller celui qui écoute à son identité écologique et à son apparentement au monde vivant. Selon Hay et Nye (2006, p. 73), ceux qui ont utilisé cette stratégie d'identification en se mettant dans la peau d'un des personnages du récit (humain ou non) peuvent mieux saisir le sens du récit en utilisant l'imaginaire dans leur méditation

[173] Le principe de l'identification a été développé parmi les théories de l'écosophie de Næss (2008) dans le cadre théorique de notre modèle.

plutôt que seulement leur intellect. Pour Caduto (1998, p. 11), au travers de tels récits (*narratives* ou *storytellings* en anglais), le jeune peut s'identifier et appréhender un nouveau rapport au monde, générant bien souvent un flot de questionnements et le besoin de comprendre, qui sont autant d'occasions à saisir pour entamer une discussion activant la réflexion et touchant l'intuition sensible :

> Stories are living vessels that hold the wisdom gained over the millennia through the common experiences of humankind. Each story conveys its wisdom to a new generation. Stories guide people in the struggle to answer the elemental questions of existence, asking "What is the true nature of the world?" and "Why is it that way?" Each story is part of the collective unconscious: the instinctive, inherent intelligence that has also been called intuition (Cappon, 1994). This wisdom has guided our ancestors as they adapted to their environments and either established a balanced relationship as part of an ecological community or paid the price for not adapting successfully. (Caduto, 1998, p. 11)

Hyde (2018, p. 204) utilise le terme de *learning stories* pour désigner des histoires qui stimulent chez les jeunes le développement des dispositions évoquées à la section 5.2.3, en particulier la curiosité et la réflexivité dialogique, qui leur permettent de tirer des enseignements et de nourrir leur spiritualité. Notons que la lecture d'une histoire pour introduire un objet de réflexion est d'ailleurs souvent utilisée comme stratégie d'enseignement dans les cours d'éthique (Bertrand et Dubois, 2013), de français et d'histoire, en plus d'être bénéfique pour le développement de l'écoute, du vocabulaire, de l'inférence et de l'écrit (Restoule et Chaw-win-is, 2017).

Ainsi, chaque culture a ses propres contes et récits, mais aussi, à l'échelle humaine, chacun a ses propres récits porteurs de sens que l'on pourrait appeler récits de vie dont certains s'apparentent à des rites de passages. Et, lorsque ceux-ci expriment un sens quant à la relation vécue avec la Nature et ses éléments, il s'agit alors de récits de vie écoformateurs.

5.5.1.4 La notion de rite de passage comme principe spirituel

La notion de rite de passage est un principe spirituel important (Bouchard, 2004, p. 120 ; Kessler, 2001, p. 114 ; Natsis, 2016, p. 75) qui donne un sens à un événement de la vie et autour duquel vient se greffer tout un registre symbolique.

> Le rituel matérialise le ressenti corporel, ce qui échappe à la parole, pour lui donner une voie d'expression. Il est vécu dans un moment où la parole ne suffit pas pour exprimer ce qui est vécu. C'est en quoi le rite constitue un exercice d'appropriation de soi-même et du monde. Il est exercice d'apprivoisement de ce qui, en soi et en autrui, semble mystérieux, secret, étranger. Il met en scène des symboles par lesquels le bouillonnement intérieur, l'inconnu, l'altérité deviennent plus familiers. (Jeffrey, 2003, p. 32)

O'Sullivan (2005, p. 77) associe le rite de passage à un besoin essentiel de célébration. Dans notre cas, les jeunes pourraient célébrer certains clycles cosmiques tels que les saisons, les solstices et équinoxes, les cycles de la lune en lien avec l'imaginaire nocturne qui seraient autant d'occasions de questionner le sens de leur place dans cette organisation (O'Sullivan, 2005, p. 77). Il serait possible également de célébrer certaines étapes de la vie du jeune. Prenons l'exemple de l'enfant qui perd sa dent de lait, signe qu'il grandit (voir l'annexe D). Lorsqu'ils sont plus âgés, les rites de passage de l'enfance à l'adolescence sont importants et pourtant souvent négligés par le monde des adultes, laissant parfois les jeunes trouver des façons « destructrices » de marquer un tel passage (Jeffrey, 2017 ; Kessler, 2001, p. 114, traduction libre). L'organisation d'une cérémonie ou d'activités en lien avec les éléments de la nature permettrait de marquer cette transition et de reconnaître l'entrée du jeune dans le monde des adultes. Cette transition, comme toutes les autres étapes de la vie, est traditionnellement marquée par des cérémonies d'initiation chez les autochtones qui symbolisent une introduction au sacré et au savoir procuré par la Nature (Cajete, 1994, p. 34). Certaines cérémonies peuvent être accompagnées de récits mytho-poétiques. Citons en exemple

le récit du garçon de pierre (*Stone Boy)* chez les Lakota[174] (Cajete, 1994, p. 128), qui marque le passage de l'enfance à l'adolescence et initie le jeune à ses traditions.

Ainsi, la rencontre avec la Nature grâce à l'ensemble des sens et au déploiement de l'imaginaire, peut déclencher une reliance écologique qui à son tour peut être source de rêverie et d'inspiration propice à la création et à la célébration, correspondant à autant de formes d'expression de l'expérience écospirituelle vécue par le jeune. Comme le souligne Nye (2006b, p. 116), la dimension écologique de la spiritualité est vécue au travers d'une relation sensible avec le monde naturel qui, dans sa beauté ou encore dans le cycle de la vie et ses mystères, est source d'émerveillement que l'on aime partager avec ses amis. Ceci nous amène à la deuxième famille de stratégies écospirituelles qui visent à stimuler l'expression de cette rencontre.

5.5.2 Inviter à l'expression de cette rencontre ou reliance

Ce deuxième ensemble de stratégies d'écospiritualisation concerne l'étape subséquente à l'expérience de rencontre concrète et symbolique avec la Nature, dont la richesse sera souvent inspirante pour en exprimer le sens. Nous identifierons un certain nombre de stratégies qui favorisent l'expression d'une telle expérience et contribuent à une autopoïétique[175] d'unification créatrice de mise ensemble, en sens et en forme (Pineau, entrevue, 21 octobre 2020) au sein du processus d'écospiritualisation. Nous proposons trois stratégies interreliées.

- Tout d'abord, il s'agit d'entretenir la relation d'intimité avec la Nature, initiée lors de la première étape, de façon à ce que le jeune puisse en retour vivre et exprimer auprès de celle-ci sa reliance et nourrir son auto-cosmogénèse (Pineau, entrevue, 21

[174] Ce récit raconte l'apparition des tentes de sudation utilisées pour les rites de purification.

[175] Autopoïétique : terme clarifié dans le cadre théorique de cette thèse. Créé en 1980 par Maturana et Varela, et repris par Pineau (2005), ce terme est employé pour signifier ce qui se passe dans la dynamique d'autonomisation propre aux systèmes vivants, et donc l'auto-éco-organisation, voire l'auto-éco-ré-organisation (Morin, 2008, p. 622 ; 2015, p. 35).

octobre 2020). Il est question plus largement de contribuer à l'éco-ontogénèse (Berryman, 2002) ;

- Ensuite, l'expression de cette démarche d'écospiritualisation peut se faire selon les stratégies associées aux récits de vie autobiographiques qui résultent de l'expérience directe du jeune. En effet, tel que nous l'avons signalé, si chaque culture a ses propres contes et récits, à l'échelle humaine, chaque être a ses propres récits porteurs de sens que l'on pourrait appeler récits de vie. Et lorsque ceux-ci expriment un sens quant à la relation vécue avec la Nature et ses éléments, il s'agit alors de récits de vie écoformateurs. L'expression de la rencontre avec la Nature peut également faire l'objet de créations poétiques ou d'autres formes de témoignages écospirituels via les arts qui participent à la construction identitaire du jeune ;

- Enfin, le processus d'écospiritualisation peut aussi être vécu et poursuivi lors d'échanges spontanés ou organisés avec l'enseignant et les pairs, comme lors de cercles de parole à la suite de ce qui a été vécu ou encore à la suite de ce qui a pu être exprimé sous diverses formes (artistique et littéraire) autour de la rencontre intime et personnelle avec la Nature. De telles activités de partage participent à la dimension sociale rattachée au processus d'écospiritualisation.

Ainsi, par ces trois moments stratégiques d'écospiritualisation, chacun peut poursuivre, exprimer et partager ce qu'il a vécu en matière d'auto-écoformation. De ce « mouvement de la conscience qui se forme par la compréhension de l'expérience vécue » (Galvani, 2020, p. 116) au contact de la nature, émergent des réflexions et des questionnements qui participent au processus transformatif que nous expliciterons dans la section suivante. Mais auparavant, proposons quelques observations au sujet des récits de vie écoformateurs et des créations poétiques et artistiques possibles.

5.5.2.1 Les récits de vie autobiographiques écoformateurs

Selon Pineau et Galvani (2017, p. 30), l'approche écoformatrice, qui part de l'univers phénoménologique des expériences vécues, fait appel à une démarche réflexive qui peut se traduire au moyen de récits autobiographiques. De tels espaces réflexifs et dialogiques permettent au jeune de témoigner et de renforcer la prise de conscience de sa relation à la Nature et ses éléments, et « ouvrent sur de nouvelles pratiques de relation à l'environnement [pour] réapprendre comment vivre sur Terre » (Pineau et Galvani, 2017, p. 30). Pour Galvani (2020, p. 121), il est question de transcrire ces « kaïros d'autoformation » : ces moments décisifs et signifiants de réflexion sur l'expérience vécue et ici, dans le contact intime et personnel avec la Nature. Le récit de vie autobiographique transcrit l'expérience directe du jeune où celui-ci, avec ses propres mots, est au premier plan dans l'expression de sa subjectivité. Selon Binder (2005, p. 139), une telle pratique d'écriture ou de conte de récits personnels chez le jeune répond au besoin essentiel d'être entendu et reconnu. Il s'agit alors de valoriser son identité narrative (Ricœur, 1990). Il va sans dire qu'un tel processus ne peut se faire sans un temps vécu au préalable en nature permettant la rencontre sensorielle et émotionnelle qui à son tour, activera l'imaginaire symbolique où « l'enfant exprime d'abord son imaginaire par le jeu, le geste et le corps avant de la transcrire au moyen du dessin, de la peinture ou du récit » (Postic, 1989, p. 12). Pour Cottereau (1999, p. 29), selon une perspective écoformatrice, cette démarche s'inscrit dans une *pédagogie de l'imaginaire* où, dans la dynamique de reliance qui caractérise l'être humain, « nous pouvons voir un aspect du lien éco-logique qui unit chacun et tous à son environnement ».

Plusieurs modes d'expression de cette conscience relationnelle au monde autour du récit autobiographique sont possibles, dont deux exemples sont proposés en annexe D. Binder (2005, p. 143), qui a mené un projet de développement de récits dans une école, a constaté qu'à la suite d'une telle expérience, les jeunes se sentaient plus en confiance

pour faire part de leur propre vécu, laissant émerger leur paysage intérieur, correspondant selon cette auteure, à une littératie spirituelle.

Au-delà du récit de l'expérience vécue au contact de la Nature propice à la rêverie, la création poétique peut également émerger d'une telle rencontre, comme en témoigne l'œuvre de Gaston Bachelard (1942, 1960).

5.5.2.2 La création poétique et artistique

Toute écriture ou création poétique porte un sens profond : « cette adhésion à l'invisible, voilà la poésie première » (Bachelard, 1942, p. 25), une poésie qui relie les images littéraires et les songes, car pour Bachelard (1942, p. 25), « la vraie poésie est une fonction d'éveil » tout en gardant le souvenir des rêves préliminaires. Au-delà du récit, la création poétique rejoint une large gamme de modes d'expression artistique, que ce soit l'art plastique (le dessin, la peinture, le modelage…), la musique, le théâtre ou la danse par exemple. L'art permet d'exprimer le ressenti d'une reliance au monde, ce que Bergeron (2002) appelle une reliance cosmique pour une formation anthropocosmique (Pineau et Galvani, 2017, p. 36). Comme le souligne Barbier (1997, p. 94), « l'art, la poésie, la littérature nous entraînent dans un univers où le symbole nous parle sans cesse d'un autre regard possible sur le monde ». La philosophie et la théorie de l'art reconnaissent le rôle de l'art dans ces processus de compréhension de soi et de l'autre, d'où le terme de *Bildung* esthétique (Von Bonsdorff, 2011, p. 178)[176]. En effet, l'art sous toutes ses formes est une ressource précieuse pour l'expression de l'intériorité. L'art est alors considéré comme un langage inconscient de son for intérieur d'où émerge « le langage spirituel de la personne humaine » (de Souza, 2006, p. 173, traduction libre) qui révèle autant de significations explicites qu'implicites (Gendlin, 1972).

---

[176] Rappelons la note de bas de page numéro 84 dans la section 2.3.10 concernant les peintures et gravures retrouvées dans les grottes de Lascaux.

Selon Hay et Nye (2006, p. 123), le dessin imaginaire et symbolique que chaque jeune pratique en général spontanément et simplement dès son jeune âge, est une excellente stratégie, à la fois pour raconter et nourrir son écospiritualisation, surtout quand les mots pour en exprimer l'ineffable et l'implicite nature viennent à manquer. L'idéal serait de proposer différentes techniques d'expression artistique pour que le jeune trouve celle qui lui correspond le mieux. Après le dessin qui est le plus accessible, on pense ensuite à la peinture, au modelage et à la sculpture, puis aux expressions corporelles telles que la danse et le théâtre, mais aussi au chant et à la musique. Certaines activités se font au contact de la Nature comme le land art, l'entretien d'un jardin zen ou le dessin d'observation sur place ; d'autres peuvent se faire en classe. On favorisera le plus souvent des activités en dehors des murs, dans la nature. Certaines activités peuvent être libres pour traduire le vécu d'une expérience au contact de la Nature, d'autres peuvent être plus dirigées. Quelques exemples sont proposés en annexe D.

Soulignons le fait que les démarches qui permettent aux jeunes d'entrer dans le processus d'écospiritualisation peuvent être combinées tel que l'utilisation de la musique d'un instument de musique comme le tambour[177] ou la flûte pour introduire et ponctuer un récit et faire entrer le jeune dans un imaginaire symbolique à l'issu duquel il serait invité à illustrer ce que lui a inspiré l'écoute du récit en lien avec sa propre histoire de vie.

De plus, on comprend à la suite de Wills (2018), que si le procédé artistique est une mode d'expression, il pourrait aussi être à son tour un moyen pour entrer en méditation et connecter le jeune à son for intérieur. Le procédé autopoïétique n'est donc pas

[177] Chez certains peuples autochtones tels que les Atikamekw, l'utilisation du tambour appelé *tewehikan* est essentiel dans les cérémonies, celui-ci étant considéré comme un outil de communication, la voix, le battement du cœur de la Terre-Mère. Il agissait ainsi « comme un outil intremédiaire entre une réalité humaine et une autre non humaine » (Jérôme, 2005, p. 24).

linéaire, mais rétroactif et itératif, suivant une spirale ouverte au fur et à mesure que le phénomène d'écospiritualisation prend forme (Pineau, entrevue, 21 octobre 2020).

Par un tel procédé, l'art est un processus transformatif (Cajete, 1994, p. 152) : selon Hart (2007, p. 152) en effet, la créativité est un creuset de transformation. Le processus transformatif global découle de l'ensemble des stratégies d'écospiritualisation. Nous en explicitons le mécanisme dans la section suivante.

5.5.3 Vivre l'herméneutique dialogique comme processus transformatif

Qu'est-ce qui rend l'expérience transformatrice ?

Une personne vit une expérience transformatrice (ou transformationnelle) lorsqu'elle se sent touchée et interpellée au plus profond de son être, au point de déclencher en elle un processus réflexif. O'Sullivan (2005, p. 76) reprend la définition d'un apprentissage transformatif proposée par le Centre d'apprentissage transformatif de l'Institut Ontarien des recherches en éducation de l'Université de Toronto (OISE/UT) :

> Transformative learning involves experiencing a deep, structural shift in the basic premises of thought, feelings, and actions. Il is a shift of consciousness that dramatically and permanently alters our way of being in the world. Such a shift involves our understanding of ourselves and of our self-location ; our relationship with other humans and with the natural world ; […] ; our body-awarenesses, our visions of alternative approaches to living ; and our sense of possibilities for social justice and peace and personal joy.

Ce même auteur constate qu'un apprentissage transformatif requiert de nouvelles pratiques éducatives telles que des pratiques spirituelles, les arts méditatifs comme le Taï-chi-chuan, les arts en général ou les formes d'apprentissage des peuples autochtones.

Toute expérience spirituelle s'inscrit dans un processus réflexif de questionnement correspondant à une herméneutique dialogique autour du sens de la vie dans son rapport au monde, associé à une quête d'harmonie (Watson, de Souza et Trousdale, 2014,

p. 331). Elle conduit à une conscientisation chez le jeune à la fois de son interdépendance et de sa reliance au monde pour devenir auteur de sa propre vie.

Chaque jeune pourrait garder librement le fruit d'une telle écospiritualité dans l'intimité de son être. Les activités proposées telles que l'écriture ou diverses productions artistiques sont cependant autant d'occasions pour le jeune d'exprimer sa propre subjectivité existentielle quant à son lien au monde ; elles visent également l'intercompréhension. Comme le souligne Morris (2010, p. 68) dans le cas du récit ou de la narration, « penser avec une histoire, c'est s'engager dans un processus dialogique avec soi-même et avec les autres ». Plus largement, c'est le cas de toute création où, pour Von Bonsdorff (2011, p. 178), la *Bildung* esthétique est « un processus social et dialogique au sein duquel les relations humaines jouent un rôle primordial aussi bien pour la circulation des idées que pour leur émergence ». Par un tel échange, le singulier et l'universel se rencontrent.

Tous ces éléments justifient l'importance de planifier, à la suite des activités créatives expressives, des temps de partage, comme des cercles de parole. Ces partages réflexifs permettent de renforcer chez le jeune la prise de conscience de cette dimension d'altérité, mettant en lumière les liens profonds qui unissent l'être humain avec une Nature dotée d'une valeur intrinsèque (Næss, 2008). De tels échanges selon les règles d'une conduite de dialogue qui implique le respect mutuel et l'écoute bienveillante, visent à la fois l'intersubjectivité et l'intercompréhension à la manière de Ricœur (1990), valorisant l'identité narrative de chacun.

Et si, à l'origine de tout le processus transformatif, se situe la démarche réflexive, explicitons-en le contenu.

5.5.3.1 La réflexivité, condition d'une transformation vers l'émancipation

Pour Honoré (2013, p. 212), comme pour de Souza (2003, 2006), la condition principale pour que la spiritualité s'insère dans un processus transformatif, est celle de « susciter la réflexion sur la manière dont est vécue, donc éprouvée par ceux qui y sont engagés, la perspective de cette pratique dans ce qui relie au monde où elle s'exerce » et que l'auteur distingue d'une activité passive ou réactive :

> La possibilité de ce processus de spiritualisation dépend de notre mode de présence au monde et à nous-mêmes, déterminant l'activité qui peut être passive, réactive ou réflexive.
> En son mode passif, l'activité se manifeste de manière réflexe, automatique, programmée. Pas d'histoire et pas de responsabilité. […] Pas de projet et pas d'attente. La passivité est une présence-absence ou une présence abstention. Rien n'est découvert ou produit que ce qui est prévu et généralement inévitable parce qu'imposé. Dans l'activité passive, la formativité est totalement en retrait, comme anesthésiée. Dans l'action, je ne peux me vivre comme agent responsable d'un changement, puisque je ne me perçois que comme une machine à reproduire un programme. Dans l'activité passive, […] je suis indifférent à l'esprit qui me relie au monde […]. Aucun processus de spiritualisation n'est possible. Seul s'exerce l'endoctrinement spirituel dans l'indifférence.
>
> Dans la réactivité, l'acteur se maintient en position de défense et de protection à l'égard des changements imprévus. Il voit la réalité toujours dans la même perspective. Il est dominé par un souci de l'ordre, de la règle, de la normalité.
> La réactivité est une contre-formativité [manifestation d'] une résistance à la spiritualisation.
>
> En un mode réflexif, l'activité est tendue vers le dépassement du connu et vers un enrichissement de l'expérience en toute action. […] L'activité réflexive est questionnante sur le sens de ce qu'elle provoque en ne se laissant pas enfermer par un discours programmatique fondé seulement sur des connaissances et des calculs. Elle est ouverte à des possibilités de choix et de décision dans les pratiques dans lesquelles l'acteur est engagé. Elle est celle de la personne engagée « formativement » dans l'action. Dans l'activité réflexive, nous avançons dans la reliance de l'esprit qui se dévoile en accueillant et en portant la formativité à orienter le sens de l'action. (Honoré, 2013, p. 211-212)

Selon Hyde (2014, 2018), dans les dispositions à développer chez le jeune pour optimiser le processus spirituel, que ce soit la curiosité, la recherche de sens, la capacité

de dialogue, la reconnaissance de l'incertitude et le sens de la responsabilité, la dimension réflexive est centrale. Elle est également accompagnée d'une éthique dialogique incontournable.

5.5.3.2 Une éthique réflexive-narrative inscrite dans une dialogique philosophique

Une telle herméneutique dialogique ne pourra se faire que grâce à une « éthique réflexive-narrative » (Gohier, 2011, p. 104) qui intègre à la fois l'autoréflexion, le regard réflexif sur l'autre et le retour réflexif de l'autre, ce que Gohier appelle « un cercle éthique » qui se conçoit un peu à la manière du cercle herméneutique de Gadamer (1996). « La capacité du soi à se comprendre, à se mettre en récit, permet en retour de tendre vers la compréhension de l'autre » (Gohier, 2011, p. 105) et correspond à la fois à une attestation de soi, une sollicitude pour autrui et une reconnaissance mutuelle. Cette trilogie associée au cercle éthique engage la responsabilité de chacun - enseignant et élève - et est aux fondements de tout processus démocratique au travers de l'échange dialogique.

On retrouve ici tous les éléments d'une pratique réflexive philosophique (Bertrand, 2020 ; Galvani, 2013 ; Hadot, 2001, 2002 ; Léger, 2006) selon le principe d'une communauté de recherche philosophique (CRP) dans le cadre d'ateliers de philosophie pour enfants/adolescents [178] où « l'élève devient un sujet actif dans sa démarche d'apprentissage » (Bertrand, 2020, p. 113) lui permettant de diriger sa vie. Fabre (2011, p. 61) souligne à la suite de Ricoeur, que « l'accomplissement de la réflexion nécessite le recours à l'herméneutique [où] le sens de mes actes et de mes œuvres ne se livre pas immédiatement ; ils ne valent que comme signes à déchiffrer ». Ainsi, « sur le terrain

[178] Historiquement, sous l'impulsion de Lipman et Sharp (1978), la philosophie pour enfant tirerait son origine de l'éducation pragmatique et socioconstructiviste (Daniel, 1992). Le but n'est pas la transmission d'un savoir encyclopédique de la philosophie, mais de développer le dialogue et la réflexion (Bertrand, 2020). On parle alors de communauté de recherche philosophique (CRP) où chacun est engagé dans un processus visant à dialoguer sur des sujets de fond.

de la narrativité, cette quête de soi [se déploie] comme une problématique de l'identité : ce que je suis, je ne le saurai qu'après l'être devenu en me retournant sur mon passé pour donner sens à mes actes et à mes œuvres » (Fabre, 2011, p. 61). L'herméneutique est un élément déterminant de toute réflexion, particulièrement en éducation.

Comme le souligne Bertrand (2020, p. 113) en citant Daniel (2008, p. 45), cette expérience intersubjective « constitue une étape fondamentale pour transgresser les limites épistémologiques des élèves, transgresser la vision traditionnelle de l'enseignement/l'apprentissage, transgresser le confort du relativisme dans lequel les sociétés semblent se complaire ». Une telle réflexivité et une telle pratique du dialogue correspondent à deux des trois compétences à développer dans le programme éducatif québécois d'Éthique et Culture Religieuse (ECR) dont les deux finalités sont la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun, où la démarche réflexive philosophique est l'approche privilégiée des enseignants (Bertrand, 2020).

Par ailleurs, cette *praxis* vécue « comme autocréation de soi » (Gohier, 2007, p. 87) dans son rapport au monde relève d'une écopédagogie qui vise l'autonomie et l'émancipation du Sujet face aux conceptions distanciées, instrumentalistes et consuméristes de la nature (Vogels, 2007). En effet, par cette voie, le jeune participe à sa propre construction identitaire et se réapproprie son propre monde vécu, dégagé de toute colonisation intérieure (Eaude, 2015 ; de Souza, 2006). On rejoint les visées émancipatrices de l'agir communicationnel habermassien [179] (Habermas, 1987) permettant au jeune de « résister […] à l'intrusion d'une logique rationnelle instrumentale dans [son] quotidien » (Robichaud, 2015, p. 255). Mais, en plus de faire appel à la raison et à la rationalité discursive selon les principes d'une *éthique de la discussion* (Habermas, 1992), ce sont toutes les dimensions du jeune qui sont mobilisées au travers de sa spiritualité. On y trouve ainsi les dimensions symboliques

[179] Comme le fait Robichaud (2017), rappelons qu'Habermas n'a pas pensé sa théorie pour un contexte scolaire. Nous l'élargissons donc dans cette perspective sachant que les jeunes sont dotés d'une rationalité naturelle et innée déployée dans le langage (Robichaud, 2015, p. 277).

et affectives du rapport au monde vécu ; deux modes d'appréhension du monde qui expriment la subjectivité du Sujet :

> C'est la dimension affective et émotive du rapport au monde, révélée par le discours narratif, qui donne une inflexion nouvelle à l'intersubjectivité puisque les personnes sont interpellées dans tous leurs modes d'appréhension du monde [où] le langage symbolique fait appel à un autre monde de connaissance que le langage rationnel et donne accès à un autre monde que celui de la concrétude, celui du sens figuré, de la transcendance. (Gohier, 2007, p. 79-80 et 2002, p. 19)

Nous proposons maintenant une synthèse des différents énoncés concernant les stratégies pédagogiques d'écospiritualisation qui se déroulent en deux temps, d'abord la rencontre avec la Nature et ensuite, la poursuite et l'expression du phénomène de la rencontre. Cette synthèse s'articule autour du processus herméneutique dialogique.

5.5.4 Synthèse des stratégies pédagogiques d'écospiritualisation

La figure 5.3 propose une synthèse des stratégies pédagogiques d'écospiritualisation. Cette figure, qui se lit de bas en haut, part du processus herméneutique dialogique, autrement dit, de la construction de sens par le dialogue que le jeune peut entretenir symboliquement dans ses interactions avec la Nature et ensuite avec lui-même et les autres.

Une telle herméneutique dialogique associée à la démarche de spiritualisation - et en l'occurrence d'écospiritualisation - commence par la rencontre avec la Nature (étape 1), où celle-ci est à la fois Milieu et Agent du processus d'écoformation existentielle. Cela ne peut se faire sans le concours de l'enseignant qui intervient à titre d'Agent facilitateur.

À la suite de cette première étape, cette herméneutique dialogique se poursuit et s'exprime selon trois moments interreliés (étape 2). Le premier correspond à celui de la relation avec la Nature (2-1 dans la figure 5.3) avec notamment la contemplation solitaire et silencieuse (*mindfulness*), systématiquement évoquée dans la littérature

écospirituelle (Lantieri, 2001b ; Miller, 2006 ; Miller et al., 2005). Chez les jeunes, on pensera aussi au développement de l'imaginaire mytho-poétique dont ils sont doués (Cottereau, 1999) et qui peut avoir lieu en jouant dans la nature ou lors de l'écoute de récits narratifs qui racontent la reliance de l'être humain avec son *Oïkos*.

À son tour, le jeune peut raconter l'émergence de sa reliance écologique par différents modes d'expression artistique ou encore par l'écriture de récits poétiques et/ou autobiographiques, ce qui correspond au second pôle de stratégies d'écospiritualisation (2-2 dans la figure 5.3). On comprend que ces procédés poïétiques participent à la construction d'une identité narrative (Ricœur, 1990) et à une *Bildung* esthétique (Von Bonsdorff, 2011).

Enfin, le troisième moment relatif à l'échange avec l'enseignant et les pairs, continue de prolonger cette herméneutique dialogique. Il renforce la réflexion écospirituelle autour du sens et de la reliance au monde selon une éthique réflexive-narrative énoncée par Gohier (2011) (2-3 dans la figure 5.3). Cette dernière conduira à la fois à une attestation de soi, une sollicitude pour autrui et une reconnaissance mutuelle.

L'ensemble de cette démarche holistique d'écospiritualisation est expérientielle. Elle correspond à une démarche écoformatrice d'ordre philosophique qui relève d'une écopédagogie : un processus transformatif qui conduit le Sujet à son émancipation par une prise en charge de lui-même dans le désir de vivre en harmonie avec le monde dont il sent qu'il est partie intégrante.

Ainsi, les trois moments stratégiques (2-1, 2-2 et 2-3 dans la figure 5.3) participent à une cosmogénèse au fondement d'une spiritualité écologique élargie à une spiritualité cosmique[180], d'une auto-créativité ou formation de soi et d'une reconnaissance de l'autre pour un vivre-ensemble écologique de nature à induire un engagement

[180] Comme nous l'avons souligné à la section 2.3.4.1, l'Oikos peut s'élargir à la dimension cosmique comme l'ont souligné Pineau (entrevue, 21 octobre 2020), Bergeron (2002, p. 85 et p. 257) ou encore Morin (2008, p. 2240), en accord avec la cosmologie autochtone (Cajete, 1994).

écocitoyen[181]. Ils correspondent aux deux visées éducationnelles du modèle que nous proposons à la section 1.4.2.

Le point central est la spiritualité cosmique nourrie dans la relation avec le milieu de vie naturel (les arbres, les animaux, les éléments, les planètes, les étoiles, …) et qui se trouve dans les deux étapes du processus d'écospiritualisation. C'est de cette spiritualité cosmique qu'émergent les deux autres moments stratégiques qui rejoignent la sphère de la construction identitaire et la sphère sociale.

[181] Ce point a été plus particulièrement traité aux sections 2.3.9.2 et 4.2.2.2.

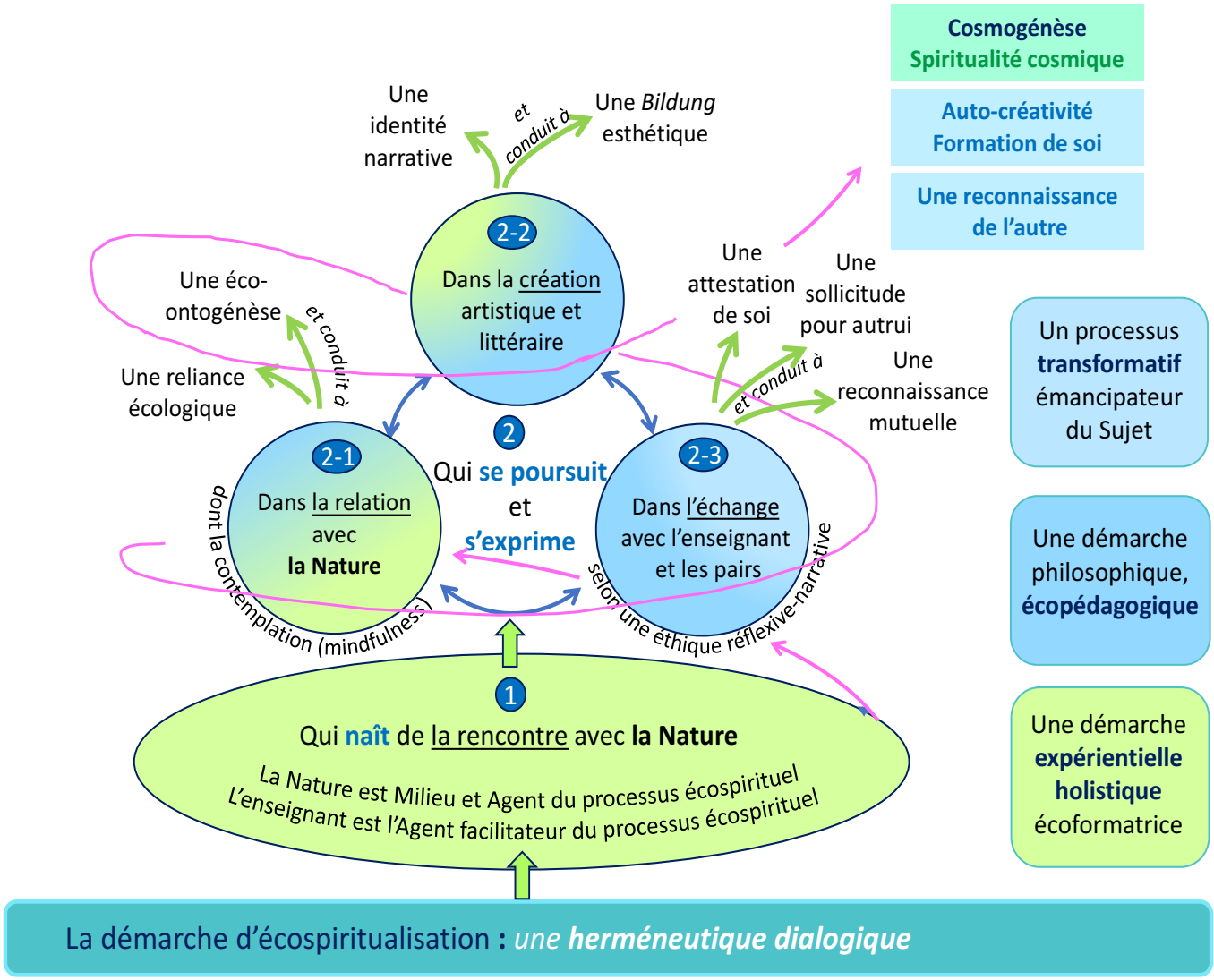

Figure 5.3 : Synthèse des stratégies d'écospiritualisation autour du processus herméneutique dialogique

Enfin, les trois moments stratégiques d'écospiritualisation, à la suite du phénomène écoformateur de la rencontre avec la Nature, correspondent aux trois pôles du processus vital et permanent de mise en forme et de transformation de soi qu'est la formation selon Gaston Pineau (1989, 1991) puis Pascal Galvani (2020, p. 58 et 85), soit l'écoformation (dans le rapport au monde), l'autoformation (dans le rapport à soi) et la

socioformation[182] (dans le rapport aux autres humains), comme schématisé à la figure 5.4. On retrouve également ici à nouveau les trois sphères du développement humain de Sauvé (2000, 2019), comme celles du développement du savoir de Charlot (1997) ; la sphère de la relation avec le milieu de vie naturel (*Oïkos*), la sphère de la construction identitaire et la sphère de la construction sociale.

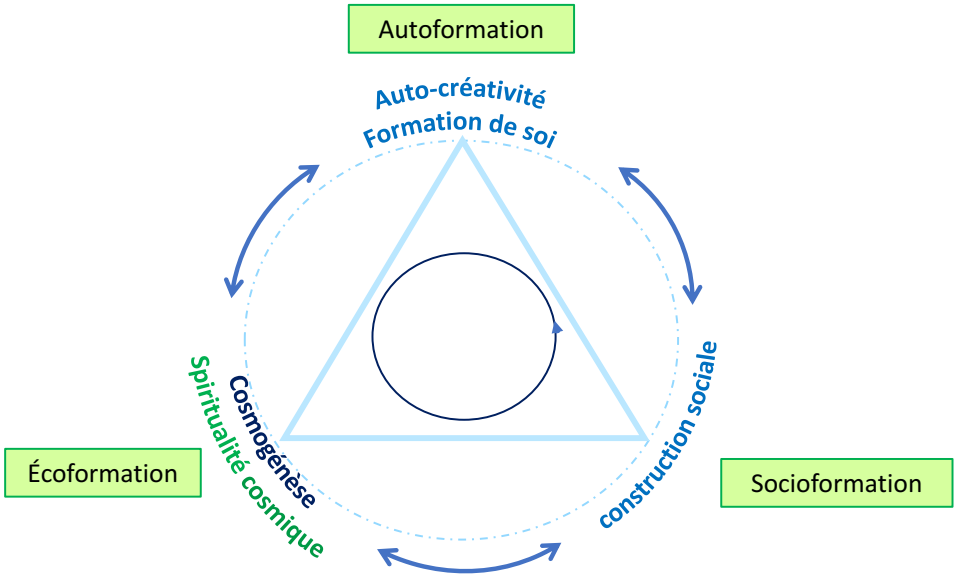

Figure 5.4 : Lien entre les trois pôles stratégiques d'expression de la rencontre écoformatrice avec la Nature dans le cadre du modèle écospirituel et le processus tripolaire de la formation selon Pineau (1989, 1991)

Une façon poétique de résumer ce procédé d'écospiritualisation transformateur serait de citer *Le Petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry (1946). C'est la relation privilégiée du Petit Prince avec la (*sa*) rose qui crée un attachement à celle-ci, lequel crée à son tour chez ce Petit Prince le désir d'en prendre soin. Et c'est dans un rapport

[182] Si au début, Pineau (1989) a nommé la formation dans le rapport aux autres, hétéroformation, cette appellation sera bonifiée par Galvani (2020, p. 58) du terme socioformation pour intégrer le principe de la coformation qui permet de « rendre compte des expériences de formation collaboratives non hiérarchiques ».

discursif que le Petit Prince prend conscience à la fois de son attachement et de sa responsabilité vis-à-vis de cette rose qui symbolise son *Oïkos* :

> « Tu sais… ma fleur… j'en suis responsable ! Et elle est tellement faible ! Et elle est tellement naïve. Elle a quatre épines de rien du tout pour la protéger contre le monde… ». (de Saint-Exupéry, 1946/1999, p. 95)

5.6 Conclusion

En cohérence avec le volet formel de ce modèle, soit théorique et axiologique, le volet praxéologique du modèle éducationnel écospirituel que nous proposons, clarifie les fondements d'un agir professionnel chez l'enseignant, qui sollicite toute l'humanité et la profondeur d'un praticien réflexif (Schön, 1994, de Souza, 2006). Ainsi, nous insistons sur le fait que les activités proposées en annexe D et regroupées dans un tableau de synthèse, ne sont que des exemples pour inspirer l'enseignant et non des activités figées qu'il s'agit simplement d'appliquer et de s'approprier comme un savoir instrumental (Schön, 1994). Il s'agit avant tout de contribuer à une éducation transformationnelle (de Souza, 2006, 2019) qui, contrairement à une éducation transmissive, encourage la cocontruction de savoirs et le développement d'un savoir-être, au fondement d'un savoir-agir. Il importe de souligner que pour que le processus d'écospiritalisation soit agissant en matière de reliance écologique, il s'agira d'entretenir la rencontre concrète du jeune avec la Nature et le territoire de façon récurrente, comme une sorte de rituel du matin. Ainsi, la répétition et la multiplication des expériences d'auto-écoformation existentielles ont toute leur importance. Comme nous l'avons vu, cela requiert une organisation de la part de l'enseignant. Plus fondamentalement, une telle pédagogie écospirituelle doit s'ancrer dans la philosophie de ce dernier et de préférence, dans celle qui anime l'école également, induisant une façon d'être et de faire auprès des élèves.

Certes, l'adoption d'un tel modèle en éducation ne sera pas facile. Après avoir clarifié le sens et les caractéristiques de la spiritualité et avoir montré l'importance de sa prise

en compte en éducation, le plus grand défi sera celui de la transformation du paradigme éducationnel dominant à l'origine des orientations pédagogiques en cours comme de la formation initiale des enseignants. Ce point sera abordé dans le chapitre VII relatif à la discussion de cette recherche.

Il s'agit maintenant de présenter au chapitre suivant (chapitre VI) les réflexions et les apports des différents experts et acteurs du milieu éducationnel qui ont participé au processus de validation du prototype du modèle éducationnel dont le développement fait l'objet de cette thèse. Leur contribution a permis de nourrir plus spécifiquement les volets théorique et praxéologique du modèle que nous venons de présenter, mais également, leurs propos ont apporté divers éclairages en cours de recherche.

CHAPITRE VI

VALIDATION DU MODÈLE ÉDUCATIONNEL

Rappelons d'abord que l'objectif global de cette recherche est de proposer un modèle éducationnel qui favorise la prise en compte de la dimension spirituelle du jeune dans son rapport au milieu de vie naturel, étroitement reliée au développement d'un sentiment d'appartenance et d'un attachement à la Nature, au fondement d'un vivre-ensemble écologique. Ce chapitre est consacré aux résultats du processus de validation d'une première version (ou prototype) du modèle que nous proposons. Cette validation correspond à la quatrième étape de la démarche globale d'anasynthèse que nous avons adoptée pour le développement de ce modèle théorique.

Après une étape de validation interne effectuée par l'équipe d'encadrement de cette recherche doctorale, une étape de validation externe a été effectuée par quatre personnes spécialistes de champs de recherche afférents à l'objet du modèle et par quatre enseignants et trois animateurs œuvrant en milieu scolaire ; ces participants étaient tous extérieurs au processus de modélisation (Legendre, 2005). Ceux-ci ont examiné le prototype à la lumière de leur propre expertise et/ou expérience éducative. Ainsi, en plus d'évaluer la validité du prototype à partir de critères de scientificité, comme cela a été le cas lors de la validation interne, le processus de validation externe a permis de recueillir des suggestions d'amélioration du prototype afin de le bonifier (Baribeau et Germain, 2010 ; Legendre, 2005 ; Messier et Dumais, 2016). Ces suggestions ont été intégrées rétroactivement aux contenus des chapitres IV et V présentant les trois volets du modèle. Les évaluateurs ont également fait part de leurs réflexions au sujet de la pertinence de la recherche qui leur était présentée et des enjeux

que peut soulever la mise en œuvre d'un tel modèle écospirituel dans le contexte sociétal actuel et plus spécifiquement, dans le monde de l'éducation.

Pour cette phase de validation externe, rappelons qu'une synthèse du prototype du modèle éducationnel en vingt-cinq pages a été envoyée à chaque évaluateur avec un questionnaire (en annexe C) qui variait selon que l'on s'adressait à un expert ou à un acteur du milieu éducatif. On verra que dans certains cas, dans la mesure où il s'agissait d'une synthèse et non de l'entièreté du modèle (dont la lecture nous apparaissait trop exigeante pour les répondants), certains commentaires des évaluateurs concernaient des éléments qui n'étaient pas inclus dans le document de synthèse, mais qui avaient bien été traités au fil de la recherche. On pense en particulier aux exemples d'activités pédagogiques mis en annexe de la synthèse, sans que ces activités ne soient explicitées comme c'est le cas dans l'annexe D.

Tout d'abord, nous présentons l'ensemble des retours des différents experts puis celui des acteurs du milieu éducatif concernant la synthèse du prototype dans une perspective de validation et de bonification du modèle.

6.1 Validation par les chercheurs experts

Nous avons consulté quatre experts chercheurs dont deux étaient également des acteurs du milieu éducatif formel. Ceux-ci devaient répondre à un questionnaire composé de quatre parties avec au total douze questions (en annexe C) autour des critères relatifs à toute recherche théorique tels qu'établis par Gohier (1998). Ce questionnaire concernait d'abord les critères de circonscription et de cohérence du prototype, ensuite le critère de complétude, puis celui de crédibilité et enfin, celui de valeur heuristique. Les réponses aux questions et les commentaires varient d'un expert à l'autre bien qu'ils partagent un même champ d'expertise – celui de l'auto-écoformation –, apportant des nuances dans les suggestions d'amélioration. Nous soulignons ici les apports de chacun des experts et nous en discutons successivement.

6.1.1 Commentaires et apports du chercheur expert A

Cet expert s'est concentré particulièrement sur la section relative aux stratégies pédagogiques écospirituelles et sur la figure qui en fait une synthèse. Pour celui-ci, cette section est centrale et décisive pour résumer de façon opératoire ce modèle éducationnel qui respecte de façon formelle les critères invoqués. Trois commentaires ou suggestions m'ont été transmis. Le premier concerne le fait qu'il s'agit plutôt de « stratégies pédagogiques d'éco-spiritualisation » que de « stratégies pédagogiques éco-spirituelles », permettant ainsi de rendre compte davantage du processus. Le second commentaire concerne le fait que le processus d'éco-spiritualisation ne doit pas être présenté comme linéaire, mais bien circulaire. Cet expert ajoute toutefois qu'il s'agit d'un procédé « en spirale pour éviter la référence au cercle vicieux enfermant tout en évoquant la boucle autopoïétique d'unification créatrice de mise ensemble, en sens, en forme par ouverture vers le haut ». Cette observation conduit au troisième commentaire au sujet du schéma de synthèse où l'expert suggère de symboliser le processus spiralant en l'orientant vers le haut :

> La figure 5[.3], magnifique synthèse, gagnerait je pense à être présentée symboliquement avec les flèches ouvrant vers le haut en mettant le point 1, expérientiel, de naissance de la rencontre avec la nature, comme base se poursuivant et s'exprimant vers le point 2. […] Trouver à mettre en relief de façon concise leur contenu très significatif renforcerait le message. (Expert A)

Tous ces commentaires permettant la bonification du modèle ont été pris en compte.

6.1.2 Commentaires et apports du chercheur expert B

L'apport majeur de cet expert a été la mise en garde concernant « les risques de déformation du modèle dans un éthos enseignant dominant ». En effet, l'expert B considère comme étant

> une forme d'incohérence dans le projet de développer une axiologie et une pratique issue de l'auto-écoformation réflexive existentielle et de l'éco-ontogenèse dans un modèle d'éducation qui se situe dans le paradigme de l'enseignement. Il y a de forts risques d'instrumentalisation. S'agit-il d'éduquer à l'écospiritualité ? […] De nombreux travaux sur l'accompagnement de l'autoformation montre que cela suppose un changement radical de paradigme, de posture et de pratique pour les enseignants qui ne sont pas préparés à ces gestes (partir de l'expérience, accompagner la réflexivité et la symbolisation singulière), mais en fait à leurs contraires (partir des théories et des modèles, prescrire des comportements, évaluer les symbolisations selon des critères hétéronomes, etc.) … Le risque est de croire qu'un nouveau modèle va engendrer de nouvelles pratiques selon le principe des sciences appliquées, alors qu'il est plutôt probable que le modèle soit réinterprété selon le modèle et l'éthos dominant, et que l'on retrouve les mêmes contradictions que dans les cours où l'on « enseigne » la créativité avec l'injonction « soyez spontanés! ».

On peut, en effet, appréhender le risque d'instrumentalisation de l'auto-écoformation. Le caractère novateur d'un tel modèle est de ne pas rentrer dans les schémas habituels de l'éducation formelle. Il n'est nullement question d'éducation à la spiritualité ou à l'écospiritualité, concevant ces derniers seulement comme des objets d'enseignement, mais dans la mesure où celle-ci correspond à une dimension de notre humanité, il importe de lui laisser une place de façon transdisciplinaire pour qu'elle puisse se vivre et s'exprimer en toute liberté. Au fondement de cette éducation qui prend en compte la dimension écospirituelle de l'apprenant, se trouve le concept de holisme plus connu dans le monde asiatique (Miller, 2019). L'approche éducative holistique s'apparente au principe de l'autoformation, car elle prend en compte ce que Miller (2019, p. 6) nomme *the body, mind and spirit* (le corps, l'intellect et le spirituel*),* qui correspondent aux trois niveaux de réalité de l'autoformation : pratique, épistémique et symbolique (Galvani, 2020, p. 78 et 85). Une telle convergence entre ces trois dimensions rejoint les modes de pensée et les pratiques autochtones qui ont inspiré les principes de l'autoformation (Galvani, 1997, Pineau et Galvani, 2017). On retrouve ici une perspective holistique qui se traduit en éducation (Cajete, 1994, 2019 ; Miller, 2019). Certes, l'intégration d'une telle perspective repose sur un paradigme éducationnel distinct de celui qui est dominant en Occident, comme nous l'avons explicité à la

section 2.2 de cette thèse. C'est là tout le défi des modèles alternatifs qui demandent un accompagnement[183], notamment lors de la formation initiale et continue des enseignants de façon à intégrer pleinement ces approches alternatives comme celle selon le principe de la communauté d'apprentissage laissant une place à la subjectivation de l'apprenant. Ainsi, le modèle que nous proposons ne pourra que susciter la réflexion chez l'enseignant. Selon l'expert B, il s'agit d'une réflexion sur des « questions vitales » qui s'inscrivent dans un « changement de paradigme et de culture ». Et si cet expert insiste sur la nécessaire formation des enseignants « aux démarches réflexives et dialogiques d'auto et de co-formation » pour limiter l'enfermement dans « un éthos enseignant dominant », il serait également plus que nécessaire selon lui que les enseignants en poste soient accompagnés sur le terrain par un animateur spécialiste de telles pratiques, bien différentes de ce qui est habituellement enseigné lors de la formation initiale. Selon l'expérience de cet expert, bien qu'étant volontaire pour s'investir dans de telles démarches de subjectivisation et de contact libre avec la Nature, l'enseignant sera souvent pris de court par une approche qui lui échappe et qu'il ne peut maîtriser. Il n'est pas question en effet de contenu à transmettre. Cela demande donc un certain lâcher prise pour « quitter le contenu et aller sur le processus » expérientiel permettant l'autoformation car, comme l'énonce l'expert, « l'autoformation est le mouvement de la conscience qui se forme par la compréhension de l'expérience vécue » (Galvani, 2020, p. 116). Cette proposition a également été faite par deux des trois AVSEC ayant participé au processus de validation du modèle : ils pourraient intervenir à titre d'accompagnateur auprès de l'enseignant dans cette démarche nouvelle. Cela nous apparaît en effet comme une bonne stratégie afin d'arriver à ce que les enseignants puissent se sentir à l'aise avec une telle pédagogie, en comprendre les fondements et la signification et faire en sorte

[183] Comme nous le verrons dans le chapitre suivant, différentes formes d'accompagnement pourraient être proposées selon qu'il s'agisse de la formation initiale ou continue.

que celle-ci soit vécue de façon transdisciplinaire tout au long de la journée de classe et non de manière fractionnée ou de façon ponctuelle.

Enfin, l'expert B observe que ce modèle éducationnel ouvre la voie à des recherches participatives/collaboratives/à visée pragmatique, plus particulièrement des recherche-interventions inscrites sur le terrain en milieu de pratique éducative. C'est d'ailleurs ce que propose une des enseignantes qui a participé au processus de validation du modèle.

6.1.3 Commentaires et apports de la chercheure experte C

De même que l'expert A, cette chercheure souligne que le processus écospirituel, comme celui de l'écoformation, est un processus à la fois itératif (sans cesse renouvelé), voire récursif, et rétroactif. De fait, si l'écospiritualité stimule l'imaginaire symbolique, inversement, l'imaginaire va à son tour nourrir l'écospiritualité ; tous deux s'alimentent et s'enrichissent mutuellement.

Pour cette experte, il importe de favoriser la construction d'écosymboles universels tels que celui de l'eau et du feu, par exemple, qui alimenteront à leur tour l'écospiritualité tout au long de la vie. Pour ce faire, il s'agit de répéter et de multiplier les expériences écoformatrices et écospirituelles qui conduiront à l'émergence de ces écosymboles. Lors de l'échange avec l'experte C concernant la notion de répétition et de multiplication des expériences d'auto-écoformation existentielle - soit écospirituelles -, nous sommes venues à la conclusion que même si la reliance[184] est considérée comme étant innée – puisqu'il s'agit d'une dimension de notre humanité (Bergeron, 2002 ; Cajete, 1994 ; Natsis, 2016 ; Piechowski, 2001 ; Watson, 2017) –, il importe de la maintenir active tout au long de l'existence, car elle peut s'atrophier et finir par se perdre, point qui sera également souligné par l'experte D. Il s'agit alors d'actualiser ou

[184] Rappelons que la reliance que nous associons ici à la reliance écologique, correspond au fait d'être et de se sentir relié à son *Oïkos* (son milieu de vie).

de réactualiser en permanence cette reliance écologique et de l'enrichir de nouvelles expériences. À cet effet, une organisation des différentes caractéristiques du phénomène d'écospiritualité reprise dans la figure de synthèse 4.1, permet de rendre compte de la nature à la fois récursive et rétroactive de la dynamique éducative proposée par le modèle, avec une flèche qui part de la reliance - et de son expérience -, pour aller la nourrir à nouveau de façon hélicoïdale.

En ce qui concerne les apports de l'écospiritualité, bien qu'étant représentés dans un cercle concentrique dans la figure 4.2, ceux-ci doivent être considérés de façon indépendante. Comme le souligne l'experte, chacun des apports ou dimensions possède « ses limites et ses paradoxes » nécessitant des garde-fous que l'on peut voir en la présence d'un dialogue entrepris avec les autres. Ce dernier point a d'ailleurs été relevé par Bergeron (2002) cité à la section 2.3.9.5, mais n'avait pas été intégré dans la synthèse du prototype remise aux experts. L'idée de garde-fous pour éviter tout excès ou dérapage concernant une subjectivité exacerbée par l'individualisme se retrouve dans les stratégies d'écospiritualisation qui suggèrent des temps d'échange avec l'enseignant et les pairs.

À propos des approches et des stratégies proposées dans le prototype, toujours selon cette experte, il serait bon d'intégrer des activités qui célèbrent la place du corps en mouvement avec « ces besoins vitaux de l'enfant qui sont de courir, sauter, grimper... et qui permettent aussi de faire du monde « des prises » et d'incorporer l'environnement dans toutes ses composantes ». L'établissement d'une relation concrète avec la Nature est essentiel selon cette experte pour laquelle « le biologique reste notre ancrage premier au monde ». Or, le risque des activités d'éducation relative à l'environnement serait de « sortir du tissus terrestre et terrien ». Dans le cas de ce modèle, les activités d'écospiritualisation s'enracinent dans l'expérience de la rencontre physique avec la nature.

Par ailleurs, s'il s'agit de « faire entrer la nature dans l'école » et de « faire sortir l'école dans la nature », « ce sont deux mouvements très différents l'un de l'autre et c'est dans le second que l'enfant découvre le sens du milieu et de sa place dans le milieu, bien plus que dans le premier mouvement ». En effet, tel est l'objet de cette recherche qui est de reconnecter le jeune à son milieu de vie naturel et non avec le vivant extrait de son milieu naturel.

En lien avec la notion de répétition et de multiplication des expériences écospirituelles ou d'écospiritualisation évoquées plus haut, lesquelles favorisent la transformation, il importe de prendre en compte la dimension de la durée dans le processus éducatif, et ce, encore plus dans le contexte où les enseignants manquent de temps pour les apprentissages. Cet aspect a donc été davantage accentué par l'exposé d'exemples d'activités concrètes en annexe D de la thèse comme la stratégie préconisée par Young et ses collaborateurs (2010) intitulée s*it spot,* qui invite le jeune à se choisir un endroit dans la nature pour y passer régulièrement un temps en solitude afin que puisse se créer une relation entre ce lieu et lui-même, découvrant ses « habitants » et les changements au long des saisons. Quinze minutes peuvent suffire pour ce rendez-vous qui pourrait être hebdomadaire tout au long de l'année. Soulignons aussi que chaque activité proposée dans l'annexe D, de par sa dimension transversale, se combine avec d'autres activités faisant partie du cursus scolaire tel que la rédaction d'un journal de bord qui retrace l'expérience vécue ou encore le dessin d'observation.

Comme le souligne également l'expert B, il sera question de savoir comment ce modèle s'inscrit dans notre monde à transformer, face aux injonctions sociales et scolaires. En effet, c'est tout l'enjeu de ce modèle dont la prise en compte invite à une réflexion de fond dès la formation initiale des enseignants comme nous le précisons en conclusion de la présentation du modèle. Soulignons à l'instar de Sauvé (1997, p. 24), que toute éducation relative à l'environnement se veut un facteur de changement dans le domaine

de l'éducation; cela vient donc « perturber » l'ordre établi et contribuer à une « révolution paradigmatique » (expert B).

Enfin, il serait fort pertinent d'expérimenter ce modèle « tel quel dans des classes, sur la durée des années d'enseignement (ce serait formidable !) » (Experte C). Il s'agit en effet de l'étape suivante d'une telle recherche.

La dernière évaluation effectuée par l'experte C, qui est également une actrice du milieu éducatif scolaire constitue une transition vers la démarche de validation auprès d'acteurs du milieu scolaire, dont les apports sont présentés à la section suivante.

6.2 Validation par les acteurs du milieu éducatif scolaire

Sept acteurs du milieu éducatif scolaire ont donné leur appréciation du modèle en répondant à un questionnaire (en annexe C) à partir du même document de synthèse que celui remis aux experts. Comme nous l'avons exposé à la section 3.6.5.2 du chapitre relatif à la méthodologie, cette démarche de validation du prototype de modèle éducationnel par des acteurs du milieu de la pratique éducative devra être considérée comme une étape qui à la fois conclut cette recherche de développement théorique et l'ouvre vers de nouvelles perspectives de recherche qui sont de l'ordre de la recherche-intervention. Nous sommes bien conscients que dès le départ, comme le signale l'un des AVSEC en concordance avec l'ensemble des acteurs du milieu éducatif scolaire, et comme il était à prévoir, une attention devra être portée à rendre accessible la présentation du modèle :

> C'est un document précis, avec des définitions de concepts pointues, potentiellement nouvelles, qui sera à la portée de celui et celle qui prendra la peine et le temps de le lire. Il n'est pas, selon moi, en l'état actuel, rédigé pour une transmission directe à un personnel enseignant, dans la mesure où sa longueur et sa rigueur épistémologique ne favorise pas une adhésion et une utilisation immédiate ou à court terme.

Pour qu'un tel modèle soit accessible sur le terrain, il devra être vulgarisé et présenter un volet praxéologique de façon à le rendre plus concret et accessible, au-delà du simple exposé des stratégies recommandées. Afin de soutenir les enseignants du primaire et du secondaire dans la mise en œuvre de ce modèle éducatif, cela devrait même aller, pour certaines, jusqu'à proposer des activités clé en main avec la proposition de situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) comprenant entre autres les activités, le matériel nécessaire, le temps requis, sa fréquence, la gestion du groupe et des comportements (Enseignantes 2, 3 et 4). On pourrait appréhender ici le danger d'une instrumentalisation soulevé par l'expert B. Alors, pour répondre à ces préoccupations, nous avons résolu qu'à la suite de l'exposé du volet praxéologique du modèle, seraient présentés des exemples concrets d'activités (en Annexe D) afin que les enseignants puissent en comprendre le sens et s'en inspirer, sans que ceux-ci soient présentés de façon trop opératoire. Toutefois, dans la mesure où il ne s'agit pas d'un ajout nécessaire à l'atteinte de l'objectif global de cette recherche théorique, cet aspect de la diffusion du modèle pourra faire l'objet d'une activité subséquente aux travaux de cette thèse.

Bien que présentant des éléments de convergence entre eux, les commentaires et apports des praticiens interrogés diffèrent selon leur champ d'action professionnelle et leurs regards respectifs. L'intérêt de ces commentaires et apports est qu'ils proviennent de personnes issues du terrain de la pratique éducative en milieu scolaire, lequel comporte ses défis et ses enjeux, ses limites et ses possibilités. D'ailleurs, les questions qui leur ont été posées sont davantage ancrées sur l'apport et la mise en œuvre d'un tel modèle en éducation. Nous verrons d'abord les commentaires des animateurs de vie spirituelle et d'engagement communautaire (AVSEC) qui sont concernés directement par les enjeux de cette recherche et notamment par le premier objectif du modèle qui est celui de définir le concept de spiritualité. Ensuite, nous rapporterons les commentaires des enseignantes.

6.2.1 Commentaires et apports des AVSEC

Les commentaires et apports des trois AVSEC démontrent une implication de grande qualité de ces acteurs du milieu éducatif dans le champ de l'écospiritualité. Nous les avons rassemblés en trois parties : la première concerne la pertinence du modèle et ses apports, la seconde porte sur son volet praxéologique et, pour finir, la troisième touche au réalisme de la mise en place d'un tel modèle et son incidence sur la pratique enseignante.

6.2.1.1 Pertinence et valeur heuristique du modèle selon les AVSEC

À l'unanimité, ce modèle est jugé pertinent et même, selon les AVSEC 1 et 2, essentiel et nécessaire[185]. L'atteinte de tels objectifs comblerait

> les manques d'une instruction cadenassée dans la transmission de savoirs programmés et intéressés et dans l'utilisation ressourciste et souvent désautonomisante des enfants, en oubliant le caractère émancipateur, rêveur, rassembleur et réellement citoyen d'une vraie éducation.
> […]
> L'écospiritualité et son déploiement permettront ainsi l'accès à un sens personnel dans la responsabilité collective des individus en faveur de leur propre destinée, au cœur d'une nature alliée. (AVSEC 1)

Pour l'AVSEC 3, la mise en oeuvre d'une telle approche serait bénéfique à l'ensemble de la société. Les fondements du modèle sont « l'apport majeur de ce document »[186] proposant une spiritualité « sensible, complète, ouverte » (AVSEC 1), ouvrant sur de nouveaux concepts ou encore, dans le cas de l'AVSEC 3, sur une formalisation qui en permette une meilleure compréhension. Selon l'AVSEC 2, la force de ce document qui

---

[185] Rappelons que l'article 36 de la *Loi sur l'instruction publique* (LIP) concernant la mission de l'école de favoriser le cheminement spirituel du jeune en vue de son épanouissement a été abrogé après la mise à jour de la LIP le 15 juin 2020 (http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/I-13.3).

[186] Rappelons que les AVSEC sont en partie à l'origine de cette recherche théorique suite à un sondage effectué au sein de l'association professionnelle des AVSEC (l'APAVECQ) en octobre 2017.

présente le modèle proposé est de désigner les choses, car « la spiritualité fait partie de ces choses qu'on perd de vue quand on ne les nomme pas ». De plus, on y trouve un registre tout autre que celui qu'on a souvent reçu, à savoir le religieux. Le fait de clarifier tout ce qui concerne le spirituel avec l'usage d'un vocabulaire approprié sont essentiels pour cette AVSEC. Il est question avant tout de pouvoir caractériser correctement le phénomène spirituel avec un vocabulaire et un discours qui soient adaptés et plus objectifs car au Québec. « les mots manquent pour nommer le spirituel, où souvent, celui-ci va être traduit par des gestes, des attitudes » (AVSEC 2). Selon cette AVSEC, un tel vocabulaire ou discours autour de la spiritualité n'étaient pas connus, voire pas accessible jusqu'alors. Or, il importe de disposer d'un langage adéquat pour outiller les élèves à pouvoir exprimer ce qu'ils ressentent et ainsi articuler leur pensée en sachant dire les choses. « On ne pourra faire adhérer à cette écospiritualité, cette reliance, qu'en la nommant après l'avoir vécue » (AVSEC 2). Ainsi, mettre des mots, c'est d'abord reconnaître et saisir ce qui a été vécu pour mieux l'intégrer en son for intérieur. Et le fait de passer par la nature pour exprimer sa spiritualité permet d'arriver à « tout un autre champ de possible, moins teinté de connotation religieuse » (AVSEC 2).

De plus, si le modèle apporte de nouvelles connaissances, il suscite également la réflexion. Pour l'AVSEC 1,

> […] c'est même là le cœur de l'enjeu et de l'intérêt du modèle, je crois. Il me semble que ce modèle, non invasif, non directif, philosophique, formatif et finalement, tel que cela est nommé, holistique, dans le sens que le tout dépasse la somme des parties qui le composent ne peut que suggérer la création, l'imagination et la réflexion.

Cela est vrai autant chez celui qui prend connaissance de ce modèle que chez celui qui vit des activités qui en découlent, dont les élèves.

Pour l'AVSEC 2, un tel modèle va amener le jeune à se sentir concerné par la nature[187], considérant la dignité intrinsèque de celle-ci. Cet AVSEC propose d'ailleurs d'exposer aux jeunes les bienfaits d'un tel modèle pour en comprendre les visées. Selon l'âge du jeune, en effet, cette approche permettrait sans doute une plus grande participation ; comme le relève l'AVSEC 3, au secondaire, « la force du groupe et l'engagement sont des moteurs essentiels du développement ».

Ce modèle permet aussi de prendre conscience que l'on est généralement dans un rapport d'usage de la nature et qu'il est question ici du passage « d'un rapport d'usage à un rapport de sage » selon l'expression de Pineau (1991, p. 33) relevée par cet AVSEC (2) :

> Dans les écoles, la première vision de la nature est faite sous un angle technique et mercantile. La forêt en est un exemple. En 4e année, elle est vue comme une ressource, une richesse en univers social. On est donc dans un rapport d'usage. Autre exemple : la fleur, on la dissèque, on la morcelle pour en connaître les parties. On n'est pas dans la magie de la fleur, on ne parle pas de la beauté de la nature. (AVSEC 2)

Après les considérations sur les apports des fondements théoriques qui ouvrent des pistes pour permettre des prises de conscience quant au rapport à la nature en éducation et favoriser l'écospiritualisation, nous abordons la question praxéologique.

6.2.1.2 Le volet praxéologique du modèle vu par les AVSEC

En ce qui concerne les stratégies d'écospiritualisation, les AVSEC adhèrent au principe de les articuler en deux temps, et ce, particulièrement lorsqu'il s'agit de créer un lien avec la nature : commencer par une immersion, un contact direct pour vivre la nature et ensuite permettre une relecture de ce qui a été vécu. La pratique de relecture fait

[187] Cet AVSEC souligne l'importance de ne pas créer pour autant d'écoanxiété par le poids des responsabilités environnementales qu'incombe un tel regard. Point que nous soulignons également.

d'ailleurs partie de l'approche centrée sur l'action que le ministère de l'Éducation préconise pour les AVSEC dans le cadre de leur mandat (MELS, 2005, p. 21).

> En effet, d'abord, l'approche expérientielle d'une immersion en nature, puis l'approche personnelle artistique par le rêve, l'imagination et l'expression, enfin l'approche par le partage, le témoignage, l'histoire racontée en groupe contribuent très bien, je crois, à une écoformation personnelle et collective en vue de la coconstruction d'une société plus unie, plus susceptible de soigner que de détruire ou de s'accaparer, dans la connivence et la reconnaissance de symboles communs et d'une reliance partagée en faveur de l'*Oïkos*. (AVSEC 1)

À l'inverse de ce qu'ont souligné les enseignantes du primaire, l'AVSEC 1 insiste sur le fait que « pour échapper aux biais de la suggestion de « bonnes pratiques », la création de nouvelles stratégies par les enseignants et autres membres d'une équipe-école est aussi bienvenue ».

L'AVSEC 2 souligne que parfois, l'instauration d'un climat de classe stimulant et accueillant de façon générale est un bien grand défi pour l'enseignant, non par manque de volonté, mais pour des raisons qui lui échappent; par exemple, un élève présentant un trouble de l'attention ou un autre particulièrement agité en raison d'un contexte familial difficile. Il importe donc de souligner ici l'importance du désir de l'enseignant de créer un climat de classe qui soit simulant et accueillant pour favoriser toute écospiritualité.

Par ailleurs, ne nous faisons pas d'illusion, le contact avec la nature ne sera pas toujours aussi simple :

> Juste le fait de sortir peut être un défi en soi. Pour certains la nature est dérangeante ; le gazon pique, il fait froid, il fait chaud, il y a du vent, et s'il y a une guêpe alors tout est foutu ! C'est d'ailleurs là où l'accompagnateur a toute sa place à jouer, pour accompagner la personne qui est en autoformation. (AVSEC 2)

Le commentaire de cette animatrice suscite la réflexion suivante. Le cas concret de la guêpe qui à priori perturbe l'activité à l'extérieur pourrait être un très bel apprentissage de symbiosynergie vécue avec les autres habitants du milieu de vie : apprendre à ne pas être dans le rejet mais au contraire, dans l'accueil. L'enseignant ou l'accompagnateur

pourrait saisir cette situation inattendue - qui est le propre de la nature dans sa spontanéité -, pour démarrer une réflexion dans le cadre d'un cours d'éthique en invitant les élèves à former une communauté de recherche philosophique (CRP) autour de questions permettant l'introspection puis le partage en groupe : Comment ai-je réagi face à la guêpe ? Pourquoi un tel réflexe ? Et si je réagissais autrement, qu'est-ce que cela pourrait apporter ? Par un tel travail réflexif, l'enseignant ou l'accompagnateur amène le jeune à une réflexion personnelle et collective sur son rapport à la guêpe. Il peut ensuite inviter les élèves à saisir cette occasion pour observer la façon dont la guêpe se déplace et de se questionner sur ce qui pourrait intéresser la guêpe chez eux. Le défi pour l'enseignant ou l'accompagnateur en de telles circonstances est de faire preuve de créativité pour rebondir et tirer parti de ce qui vient d'être vécu à priori négativement.

Pour l'AVSEC 3, le contact avec la nature est « particulièrement puissant » (apprécié et efficace) au primaire : il favorise le jeu symbolique où les écosymboles sont décodés par la suite lors de séances de philosophie pour enfant. En effet, selon cet AVSEC, « les jeunes du primaire apprennent beaucoup en créant des liens mentaux, par l'analogie, par le symbolisme ».

En ce qui concerne l'étape de « relecture » de l'expérience après l'immersion en nature, l'AVSEC 2 recommande de ne pas aller vers des activités trop « scolarisantes » qui risqueraient d'éteindre la magie ou de diminuer l'inspiration. En effet, il importe ici de préserver la magie de ce qui aura été vécu au contact de la nature, notamment l'émerveillement. Selon cette même AVSEC, sachant que les jeunes ne sont pas à l'aise avec l'écriture, il est préférable de passer par des activités plus simples permettant l'expression plus spontanée et fluide de ce qui a été vécu. Dans cet esprit, l'AVSEC 2 propose une activité telle que le journal créatif à la façon d'Anne-Marie Jobin (2020). Cette stratégie s'apparente à celle du journal intime où l'accent est mis sur le processus de rencontre avec soi-même et qu'on peut créer ou alimenter à la suite de la rencontre

avec la nature. Il s'agit d'un mélange d'écrits, de dessins et de collages, en somme, de toute forme d'expression qui se met à plat, permettant au jeune d'extérioriser ce qu'il a vécu dans son contact avec la nature. On ne cherche pas le beau, mais l'expression de ce qu'on a vécu. Il n'y a donc pas de performance esthétique recherchée dans la création où c'est le processus introspectif réflexif associé à cette démarche qui importe.
L'AVSEC 2 observe qu'en ce qui concerne le rapport à la nature, toutes les démarches créatives sans souci de performance artistique ou esthétique sont intéressantes dont l'art éphémère qu'est le *land art*. Le travail à même la nature, dont les matériaux sont issus de la nature comme l'argile, serait à privilégier.
Elle signale que certains livres de littérature jeunesse qui ont recours à la stratégie du récit peuvent accompagner cette pédagogie. Le livre pour enfant *Rien du tout* de Marie-Hélène Jarry et illustré par Amélie Dubois en est un bon exemple.
Enfin, l'AVSEC 2 conclut en soulignant qu'il s'agit d'un apprentissage qui se fait dans la durée : « travailler sur l'axe de l'écospiritualité, c'est dans le long terme, pour que la résonnance s'installe et donc que le jeune soit capable d'enlacer un arbre et de sentir l'écorce ». On retrouve ici les propos de l'expert C qui souligne que le processus écospirituel doit être nourri et alimenté tout au long de la vie pour engendrer un état de reliance, une façon d'être qui se traduira en agir.

Enfin, pour l'AVSEC 1, il serait bon de s'inspirer des pratiques autochtones qui sont spirituellement proches de la nature, et aussi d'autres cultures dont les cultures scandinaves réputées pour le développement de pédagogies de relation à la nature (F*orest School*). Rappelons qu'Arne Næss (2008), d'origine scandinave, fait état de la *friluftsliv* au fondement de l'écosophie[188] que nous présentons à la section 4.1.3, et à l'origine du mouvement de *forest school*[189].

---

[188] Concept abordé à la section 4.1.2 du volet théorique du modèle développé.
[189] Voir le site https://www.forestschoolassociation.org/history-of-forest-school/

L'ensemble des éléments proposés par les AVSEC sont intégrés dans l'annexe D énonçant des activités d'écospiritualisation ou de reliance écologique. Il s'agit à présent d'en évaluer le réalisme et l'incidence sur la pratique enseignante.

6.2.1.3 Réalisme et incidence sur la pratique enseignante selon les AVSEC

Dans l'absolu, selon les AVSEC, un tel modèle éducationnel est réaliste. Comme le souligne l'AVSEC 1, « en réalité, il n'y a rien de plus simple ». Pour ce même AVSEC, ce modèle « s'inscrit diplomatiquement dans le PFEQ, mais vise à le transformer de l'intérieur » contrecarrant les travers individualistes et compétitifs du système avec une proposition qui pourrait aisément être mise en œuvre à court terme au primaire. L'idée de la reliance et du « care » stimulent l'engagement du jeune à poser des gestes concrets pour prendre soin de son environnement naturel, mais à la différence de ce qu'on voit habituellement, cela passe par un cheminement intérieur transformatif où il est question d'être avant de faire :

> Je suis souvent découragé de constater que cela fait peut-être 30 ou 40 ans que les enfants, moi y compris, il y a 30 ans, veulent « sauver la Terre » en ramassant les déchets…Rien n'a bougé. À l'âge scolaire, on ne sait toujours pas quoi faire d'autre pour l'environnement, que ramasser les déchets. J'ai en ce moment une preuve tangible à l'appui : au moment de trouver un projet court pour leur impératif académique de bénévolat (oui, c'est antinomique), beaucoup vont aller ramasser les déchets… Nous sommes restés dans le Faire plutôt que l'Être. Le fameux et horripilant « Changer le monde, un geste à la fois » est contreproductif. (AVSEC 1)

Selon l'AVSEC 2, dans le système québécois, le développement de l'écospiritualité via le contact avec la nature et l'invitation à la réflexion sur cette expérience, est aisément réalisable d'autant plus qu'en ce qui concerne les ressources, cela ne demande pas de grands moyens. Toutefois, la mise en place d'un tel modèle dans les milieux scolaires dépend de la volonté des enseignants, en fonction de la culture du milieu. Selon l'AVSEC 2, c'est là potentiellement l'obstacle premier à la mise en place d'une pédagogie écospirituelle. De même, la proposition du modèle éducationnel ne pourra

avoir une incidence sur la pratique enseignante que si celui-ci est vécu et mis en œuvre par l'enseignant.

D'un point de vue pratique, selon l'AVSEC 3, le principal défi sera la mise en place d'un tel modèle éducationnel :

> Le défi n'est pas dans la pertinence, mais dans l'implantation. C'est auprès des adultes qu'il faut travailler, les jeunes sont spontanément ouverts et sensibles à ces approches [L]es enseignants cherchent des moyens de concilier une quantité considérable d'impératifs divers et souvent incompatibles ; il faudrait donc qu'ils perçoivent la pertinence du modèle pour l'implanter. De plus, la spiritualité et particulièrement l'écospiritualité sont des concepts lointains pour beaucoup, puisqu'il en est ainsi dans nos sociétés. Deux approches me semblent pertinentes : tabler sur la formation initiale et sur les conseillers pédagogiques qui pourraient en accompagner la mise en place. (AVSEC 3)

Pour l'AVSEC 1, le milieu institutionnel, le manque de temps et d'espace, « les habitudes ou encore le besoin de conformité, de confort et de sécurité limitant les envies et capacités de changer ses habitudes, freineront ou empêcheront » l'application d'un tel modèle. Ainsi, la mise en place d'un tel modèle sera dû à une volonté personnelle de la part de l'enseignant. De plus, si pour cet AVSEC 1, le vrai défi réside dans la formation initiale des enseignants, dans l'intégration dans le programme et dans l'application par les enseignants, « les AVSEC sont probablement tout indiqués pour être formés et pour co-créer autour de ce modèle ». Il rejoint l'avis de l'AVSEC 2 selon laquelle, pour que le modèle soit mis en œuvre dans le milieu scolaire, « il faut des porteurs pour que l'enseignant dans son rôle d'accompagnant soit accompagné sinon cela risque d'être dur. L'AVSEC pourrait être ce coordinateur qui soutient et accompagne l'enseignant dans cette démarche ». Cette observation fait écho à la proposition de l'expert B. Rappelons que selon cet expert, malgré toute la bonne volonté des enseignants, la mise en œuvre de telles pédagogies si éloignées de ce qui a été enseigné lors de la formation initiale nécessite l'appui d'une personne formée à un tel processus d'auto-écoformation existentielle. L'AVSEC 3 apporte un bémol à cette proposition concernant l'implication de l'AVSEC à titre de coordinateur ou

d'accompagnateur auprès des enseignants. Selon lui, ce n'est pas le mandat actuel de l'AVSEC qui est plutôt de faire de l'animation auprès des jeunes avec des activités qui ne mobilisent pas les enseignants. Il s'agirait alors d'une redéfinition de son mandat.

La plupart des commentaires des AVSEC rejoignent ceux des enseignantes que nous présentons dans la section suivante.

6.2.2 Commentaires et apports des enseignantes

Les rétroactions des quatre enseignantes ayant participé à cette démarche de validation sont disparates. D'un côté, deux enseignantes ayant déjà une connaissance du champ de l'éducation relative à l'environnement de même qu'une sensibilité et une ouverture à la spiritualité, apportent une rétroaction soignée et riche de réflexions permettant un travail de fond et une amélioration substantielle de la première version (ou prototype) du modèle. Il s'agit de l'enseignante en art au secondaire, développant également des projets au primaire et participant à la formation initiale des enseignants en art au primaire, et de l'enseignante en maternelle, membre du réseau des écoles publiques alternatives du Québec (REPAQ). De l'autre côté, les deux enseignantes débutantes au préscolaire-primaire qui avaient au départ très peu de connaissance à la fois de l'éducation relative à l'environnement et de la spiritualité, expriment en priorité, et tout au long du questionnaire, le besoin d'avoir accès à un texte plus accessible et des exemples concrets d'activités en classe de façon à en saisir à la fois le sens et la portée. Par les réponses apportées de la part de ces deux dernières enseignantes, on saisit la limite du processus de validation d'un modèle éducationnel issus une recherche de développement théorique par des acteurs du milieu scolaire, comme nous l'avons explicité au début de cette section 6.2 et à la section 3.6.5.2 du chapitre relatif à la méthodologie. Par exemple, à la question concernant le réalisme d'un tel modèle éducationnel, l'une de ces deux enseignantes répond « qu'il faut réduire les concepts théoriques pour qu'il puisse être compris et implantés par les enseignants »

(Enseignante 3) alors que pour la seconde, « il ne serait pas réaliste de remettre un document si peu vulgarisé aux milieux scolaires » (Enseignante 4).

Les commentaires et apports de ces quatre enseignantes ont été rapportés de la même façon que pour les AVSEC, soit en trois parties dont la première concerne la pertinence du modèle et ses apports, la seconde, son volet praxéologique et la troisième, le réalisme de la mise en place d'un tel modèle et son incidence sur la pratique enseignante.

6.2.2.1 Pertinence et valeur heuristique du modèle selon les enseignantes

Comme nous l'avons explicité dès le début, pour être destiné aux enseignants, ce document devra être simplifié et vulgarisé afin d'en permettre une lecture fluide et facile, à commencer par la présentation des objectifs du modèle. Il s'agira de bien souligner, dès le début, les références à certaines composantes du PFEQ en vigueur de façon à sécuriser les enseignants. Dans cet esprit, l'enseignante 1 relève le fait que le PFEQ (2001) se présente comme un système et qu'au centre de celui-ci se trouve l'élève, au cœur de ses apprentissages. « Souvent le problème est celui de la lecture qu'en font les enseignants » (Enseignante 1). Inversement, cette même enseignante énonce le fait que

> toute expérience qui cherche à créer du sens, à reconstituer les liens brisés avec notre planète, avec ce monde que les enfants habitent, et qui promeut par le fait même la reliance au sens où tu en as parlé, ne peut faire autrement que dynamiser, aider à mettre en pratique tout ce que le PFEQ propose en théorie. (Enseignante 1)

Toujours au sujet du PFEQ, et cette fois-ci en lien avec le champ de l'ERE, l'enseignante 2 souligne, en complément de ce qui a été avancé par les AVSEC, le point suivant :

> On ne parle pas d'une ERE transversale au PFEQ qui traiterait de l'environnement dans la perspective de répondre à une crise environnementale,

> d'adopter des stratégies, de régler des problèmes, de « combattre » un fléau tout en maintenant une économie/rentabilité. Je la comprends comme une ERE transversale au PFEQ qui vise l'épanouissement de la personne pour l'épanouissement du monde. J'y vois et j'y sens l'apport d'un apaisement et d'une paix, à la fois intérieurs (personnelle) et extérieurs (social). (Enseignante 2)

Les éléments théoriques qui permettent d'avoir une compréhension de ce qu'est la spiritualité, particulièrement en lien avec le milieu de vie, sont très appréciés et apportent de nouvelles connaissances :

> J'ai envie de dire « ENFIN ! » et « MERCI! ». On a besoin de lumière sur le concept de spiritualité (sans mauvais jeu de mots). L'avoir découpé en un certain nombre de caractéristiques est clair et aidant et donne le goût de le diffuser largement/ de le démocratiser […] dans le monde de l'éducation et en dehors de celui-ci aussi. (Enseignante 2)
>
> Je n'ai cessé de me dire en te lisant que pendant toute ma carrière, je n'ai pas favorisé l'ouverture de cette dimension. […] Les apports de la prise en compte de la dimension écospirituelle en éducation [me faisaient l'effet de] recevoir une bibliothèque essentielle en pleine face. Merci pour ce coup. (Enseignante 1)

En ce qui concerne le développement personnel et social de l'enfant à l'école, l'enseignante 2 attire l'attention sur le fait que

> le développement personnel est vu par le Ministère comme passant surtout par l'éducation physique et à la santé. Il manque vraiment l'apport du spirituel dans notre vision de l'éducation. On l'aborde aussi en ECR, mais avec une prudence qui fait mal (on n'ose même pas parler de spiritualité par peur d'enseigner la religion.)

Les enseignantes expriment le désir de faire une place à un tel modèle dans leur enseignement :

> J'ai même déjà commencé à y réfléchir pour l'enseignement universitaire où je suis appelée à former de futurs enseignants. En ce sens, je vais lire ta thèse et en présenter certaines parties aux étudiants, ça c'est certain. (Enseignante 1)
>
> Ce modèle, permettrait, je crois bien, de faire basculer des enseignant.e.s qui y croient, mais qui n'osent pas. […] Je suis prête à entamer un projet avec toi pour un *testing* dans ma classe préscolaire. Quand tu veux ! Je veux, j'y crois, la

> spiritualité et la nature sont déjà dans ma vie, mais dans ma pratique enseignante, j'ai besoin de soutien. (Enseignante 2)

Cette dernière enseignante souligne l'importance de « la distinction/ distanciation avec l'aspect religieux. On en a besoin afin de dissiper les peurs qui nous empêchent de passer à une « éducation » spirituelle (je devrais dire plutôt de passer à l'intégration de la spiritualité dans notre éducation) ».

6.2.2.2 Le volet praxéologique du modèle vu par les enseignantes

Dès le début, pour l'enseignante 1, « ce qui est à la fois pertinent et intéressant, c'est que le modèle SOMA[190] est connu par plusieurs enseignants. Il faut donc insister sur cette référence pédagogique, car elle permet d'engager aisément le processus de compréhension de ce modèle ». L'enseignante 2 souligne toutefois que limiter le modèle d'éducation à la nature au SOMA de Legendre (2005) est réducteur :

> Ça évacue les notions d'éducations autres comme certaines pédagogies alternatives, l'autoformation, l'école à la maison, le *unschooling*… Mais si le but c'est de « rentrer » dans le système scolaire actuel, alors oui, il faut considérer qu'il y a un élève-sujet, un prof-agent facilitateur… Comme ça, on parle le même langage que le Ministère et on voit l'éducation comme il la voit. (Enseignante 2)

Ce commentaire montre la nécessité de s'attarder sur le SOMA dans une perspective d'ERE. La diversité des conceptions (ou approches) de l'éducation relative à l'environnement selon la typologie de Lucas (1980), complétée par Sauvé (1992, 1997)[191], inclut notamment une éducation « par » l'environnement où l'agent est la nature qui participe à l'auto-écoformation[192] du sujet.

---

[190] Le modèle de situation pédagogique SOMA de Legendre (2005) – vu à la section 2.1.3.1- prend en compte quatre sous-systèmes interreliés (Sujet, Objet, Agent et Milieu).

[191] Cette typologie est détaillée à la section 2.3.2 où il peut être question d'une éducation au sujet de, dans, par, pour et avec l'environnement.

[192] Dans le cas de l'autoformation, le sujet est également agent.

Selon l'enseignante 1, « les stratégies présentées par étape s'inscrivent dans un processus de rapprochement tout en douceur. Chaque étape est donc importante et leur gradation relève d'une démarche respectueuse, lente, qui laisse place à l'intégration véritable de nouveaux apprentissages ». Cette enseignante, à l'instar de l'experte C, souligne à plusieurs reprises l'importance du fait que ce genre d'expérience en nature doit devenir une habitude et s'inscrire dans le long terme pour qu'elle donne les fruits escomptés :

> Pour que les enfants et les adolescents prennent conscience de leur appartenance à la nature, il faut les mettre en contact avec elle. Il faut que cette culture du lien essentiel avec la nature soit nourrie, ou si je peux dire, fasse partie intégrante de l'école, et ce, dès le primaire : on va dehors respirer (comme tu l'as écrit), toucher aux feuilles, regarder les insectes avec une loupe, on va se coucher au sol pour admirer les nuages avec nos camarades et notre enseignant, on se tient la main, on forme une chaîne, on lève nos pieds au ciel, bref, rien de compliqué, c'est gratuit. Il faut chercher des moyens d'être à la fois ensemble, à l'intérieur de soi comme à l'extérieur et avec l'environnement. Il faut aimer la Terre à partir de l'école. […]
> Sans cette intégration de la nature à l'ensemble du parcours éducatif, prendre conscience du lien d'appartenance avec la nature demeure un projet sans avenir. Il faut donc arriver à vivre ce type d'expérience comme on vit l'école, au même titre que les disciplines plus officielles ou reconnues. Plus clairement, je pense que vécue isolément, cette expérience ne favorisera pas le processus de conscientisation du jeune à l'égard de la nature à long terme. (Enseignante 1)

Cette enseignante insiste sur l'importance de l'écoute – au sens large – de la part de l'enseignant, qui n'est pas assez développée selon elle en éducation : il s'agit d'apprendre à écouter ce qui est dit et aussi ce qui n'est pas dit. Par ailleurs, selon celle-ci, l'apport des peuples autochtones est essentiel : « ils sont « environnement », ils sont nature-territoire-animaux en eux et ensemble. Il y aurait quelque chose à apprendre de cette puissante conscience collective ». Enfin, elle propose une activité qui incite le jeune à développer son écoute de la nature en bandant les yeux afin de mieux saisir les bruits du vent, des oiseaux, des autres enfants, etc., avec l'idée d'amener les enfants près de la berge d'une rivière lorsque cela est possible.

Abordons à présent la dernière section concernant le réalisme et l'incidence d'un tel modèle éducationnel sur la pratique enseignante.

6.2.2.3 Réalisme et incidence sur la pratique enseignante selon les enseignantes

Selon l'enseignante 1, « ce modèle pourrait intéresser certaines écoles qui se démarquent par leur ouverture aux pédagogies non conventionnelles ou qui désirent faire les choses autrement. En ce sens, ce modèle est réaliste ». Certaines barrières pourraient se présenter toutefois en raison de conceptions erronées au sujet du spirituel et de la crainte de se retrouver dans des situations de dérapage comme cela a été le cas dans certaines écoles où les enseignants ont fait part de croyances douteuses. Ainsi, pour dissiper toute crainte, il importe de présenter clairement le contenu d'un tel modèle en l'arrimant au PFEQ, comme nous l'avons fait dans les sections 1.3 et 1.4.3, pour sécuriser les enseignants :

> Il serait important que les écoles, peut-être la direction, les enseignants et peut-être même les parents volontaires, en journée pédagogique, puissent vivre une expérience spirituelle en lien avec la nature […] afin d'en comprendre les bienfaits. Ensuite, ils pourront accueillir ou rejeter cette proposition de manière plus éclairée. Ainsi, si l'expérience est démystifiée et appréciée, ils auront envie de la faire vivre aux enfants. Certains parents qui pourraient être « apeurés » par le terme « spirituel » constateraient le caractère bienveillant de la proposition. (Enseignante 1)

Notons que ce ne sera pas à l'issue d'une seule expérience en nature que les parents pourront vivre à coup sûr et du premier coup une expérience spirituelle signifiante. Rappelons que la reliance avec la nature se construit au fil des rencontres, sur la durée. Cela dit, on peut toujours présenter en détail des activités clé en main et en faire vivre une démontrant « le caractère bienveillant de la proposition ».

Cette même enseignante préconise qu'un tel modèle soit mis en œuvre en priorité dans les écoles primaires, car elle ne verrait pas comment faire vivre l'expérience spirituelle

à des adolescents qui n'auraient jamais vécu au préalable une expérience spirituelle de la nature au primaire.

Par ailleurs, l'enseignante 1 considère que les composantes transversales de cette proposition pourraient être prises en compte comme telles dans l'enseignement et dans la formation des futurs enseignants, en passant notamment par le développement des compétences professionnelles en enseignement :

> Elles pourraient être traitées sous le grand chapeau de l'éthique, compétence qui engloberait la reliance, l'écoute de soi, de l'autre, de l'environnement, la capacité de dialoguer, savoir vivre ensemble social et écologique.
> [En effet, car] l'éthique deviendra transversale dans le prochain référentiel des compétences professionnelles [193] (à moins d'un revirement inattendu). (Enseignante 1)

On rejoint ici les propos de la seconde enseignante au sujet de l'incidence de l'adoption du modèle sur la pratique enseignante :

> […] les qualités d'être, l'approche, la posture, peuvent être mises en lien avec le développement de compétences professionnelles et de savoir-être des enseignants. Je pense que ça apporterait aussi une plus grande transversalité et intégration des apprentissages, ce qui est peut-être plus courant dans les approches alternatives. Si on touche la posture de la personne qui enseigne (comme je le comprends de ce modèle), on touche sa pratique et conséquemment on rejoint l'apprenant. (Enseignante 2)

Une telle démarche qu'elle qualifie d'intrinsèque viserait l'éveil de la conscience :

> […] l'éveil à soi, à l'autre, à la Vie (donc à la Terre) […], touche la personne qui enseigne, son être, son parcours, ses valeurs et cela devient délicat et donc tellement plus complexe. Ça touche aussi la formation initiale et ça c'est un

---

[193] Dans le *Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante,* sorti le premier décembre 2020, une des deux compétences dites transversales concerne « l'agir en accord avec les principes éthiques de la profession » (Compétence 13, MEQ, 2020, p. 80, récupéré de : https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024).

> immense rocher ! Ouf ! Toutefois, je pense que ce modèle, peut très bien être pris tel quel par des enseignants qui abondent déjà dans ce sens. (Enseignante 2)

Cette enseignante met en avant les considérations paradigmatiques associées à un tel modèle où « l'objectif de la reliance devient une question de vision du monde et que certains pourraient ne pas y voir autant de pertinence que d'autres » :

> En ce moment, l'environnement est vu plus comme une valeur, un intérêt, un style ou un projet (par exemple, une école se donne un projet éducatif d'être « écolo », dans la classe il y a une responsabilité d'élève qui est « le recyclage », un parti politique se donne la couleur « verte » comme style distinctif) et non comme une vision/un rapport de sa personne au monde. Ce n'est pas spirituel donc. Si ça (l'environnement) rejoint le sens de notre propre existence (comme je le comprends dans le modèle proposé), ça nous engage plus naturellement, plus intrinsèquement à poser des gestes. Ça devient moins « à faire », ça devient davantage une façon de vivre et d'exister. (Enseignante 2)

Une telle réflexion se rapproche de celle de l'AVSEC 1 au sujet de la distinction entre le développement d'un savoir-être en lien avec les recommandations de l'UNESCO (1999) pour une éducation du XXIe siècle, plutôt que de miser uniquement sur une action (le faire) souvent rattachée à des convictions peu enracinées dans une réflexion profonde résultant d'une éducation plus transmissive que transformatrice (Jickling et Wals, 2008, 2013).

L'enseignante 1 abonde en ce sens en s'interrogeant sur l'origine des comportements des jeunes en faveur de l'environnement :

> Mais sont-ils liés à la nature ou […] simplement « programmés » à agir ainsi ? À mon avis, il faut poursuivre ou étendre la réflexion pour savoir si les enfants qui ont été sensibilisés, conscientisés à l'école, continuent de l'être en vieillissant. Le cas échéant, pourquoi le sont-ils ? Qu'ont-ils vraiment appris ? Comment se positionnent-ils à cet égard ? (Enseignante 1)

La dernière réflexion invite à envisager la façon dont pourrait se mettre en place un modèle éducationnel comme celui que nous proposons. Considérant sa dimension intrinsèque et transversale, l'enseignant 2 verrait l'adoption de ce modèle comme une alternative au PFEQ : « c'est sûr qu'on rêve qu'il remplace le PFEQ actuel ». Pour notre

part, nous considérons qu'il pourrait s'avérer un complément du PFEQ dans la mesure où il est cohérent avec les fondements de ce programme de formation concernant à la fois le développement personnel et social du jeune ; il peut contribuer à l'atteinte des visées de ce programme, à savoir 1) la construction d'une vision du monde, 2) la structuration de l'identité et 3) le développement du pouvoir d'action (voir la figure 5.2). Reste à savoir, comme le soulevait l'enseignante 2, de quelle vision du monde il s'agit. À propos de la mise en œuvre du modèle, l'enseignante 2 verrait une implantation progressive, « en commençant par le bas, c'est-à-dire en laissant des enseignants se l'approprier, puis des équipes-cycles, des réseaux d'enseignants, des écoles, des CS… ». C'est également l'idée de l'enseignante 1 selon laquelle « il vaut mieux miser sur l'individu que sur le système ».

En guise de conclusion cette dernière posait la question clé suivante :

> Considérant que la dimension spirituelle est une composante de notre humanité, dans quelle mesure fait-on appel à cette dimension dans nos enseignements sans le nommer ?

Comme le soulignait la chercheure et artiste pédagogue autochtone, cette enseignante a réalisé que durant ses vingt années de pratique, elle n'avait pas « favorisé l'ouverture de cette dimension », étant « complètement ailleurs ». C'est alors toutefois qu'elle s'est souvenue avoir eu une réflexion sur le processus de création qu'elle avait séquencé en six phases (Deslauriers, 2011a, 2011b), dont la dernière correspondait à « l'œuvre terminée comme lieu de recueillement ». Ainsi, à l'issue de cette dernière phase, l'artiste vit « une sensation de bien-être inqualifiable, de paix absolue, où tout est rassemblé, sentant que l'attente est arrivée pour une prochaine étincelle ». On retrouve ici des éléments de convergence avec le témoignage d'artistes concernant le processus spirituel qui entoure l'œuvre produite (Flowers, Lipsett et Barrett, 2014 ; Wills, 2018) et que cette enseignante en art exprime par la sensation d'une plénitude dans la contemplation de ses œuvres comme dans celle des œuvres de ses élèves. Finalement, la dimension

spirituelle qui traverse l'être humain est parfois bien présente sans que l'enseignant en soit forcément pleinement conscient.

6.3 Conclusion

La démarche d'évaluation du modèle éducationnel auprès des experts dans le champ de l'auto-écoformation et plus précisément pour deux d'entre eux, de celui de l'auto-écoformation existentielle, puis auprès des acteurs du milieu éducatif, que ce soit les AVSEC, l'enseignante en art au secondaire et les enseignantes du préscolaire-primaire, a permis de faire émerger de multiples commentaires, réflexions et suggestions au sujet du volet théorique, du volet axiologique et du volet praxéologique du modèle éducationnel que nous proposons, dans le but d'améliorer celui-ci. Si chaque participant a apporté un regard bien spécifique à son expertise et à sa pratique, des points de convergence ont pu être relevés. À l'unanimité, la partie théorique du modèle, répondant au premier objectif de la thèse concernant la clarification du concept de spiritualité et son rapport au milieu de vie, a été très bien reçue. Les participants ont reconnu que l'exposé du volet axiologique démontre la pertinence du développement d'un tel modèle. Enfin, le volet praxéologique du modèle et toute la question de sa faisabilité de sa mise en œuvre est la partie qui a suscité le plus de réflexions au regard des limites du paradigme dominant auquel se confronte ce modèle qui s'inscrit dans un paradigme alternatif. De tout évidence, la mise en place d'un tel modèle nécessite une formation des enseignants centrée sur le sens et la place de la spiritualité et de sa dimension écologique dans le développement personnel et social à la fois des élèves et de l'enseignant, avec un accompagnement sur le terrain. Cela dit, pour certains acteurs du milieu éducatif, un tel modèle éducationnel pourrait facilement être introduit par des enseignants qui en saisissent déjà la pertinence et qui aspirent à de telles pratiques.

Comme nous l'avons spécifié en début de chapitre, les suggestions de réajustement et de bonification du modèle issues de la démarche de validation ont été intégrées de façon

rétroactive aux chapitres de cette thèse présentant les dimensions du modèle, plus spécifiquement les chapitres lV et V. Il nous est donc ainsi possible de proposer un modèle théorique qui nous apparaît optimal, et que nous pourrons soumettre éventuellement à l'épreuve de l'expérimentation dans une perspective d'évolution et d'enrichissement. Cette proposition d'un modèle éducationnel optimal correspond à la dernière étape du processus itératif de l'anasynthèse qui traverse cette recherche. Nous aborderons au chapitre suivant une discussion générale portant à la fois sur le processus de cette recherche et sur les résultats obtenus.

CHAPITRE VII

DISCUSSION

Ce dernier chapitre porte un regard réflexif sur la recherche au cœur de cette thèse. Nous proposons en premier lieu une discussion d'ordre méthodologique suivie d'une discussion sur les résultats de cette recherche en y soulevant les apports et les limites. Une discussion sur le champ de la didactique mettra en lumière une conception transversale de cette dernière dans le cadre du modèle éducationnel développé. Enfin, une réflexion portera sur le rôle d'un tel modèle au regard des enjeux de notre temps, qu'ils soient d'ordre écologique, épistémologique ou éducationnel, ouvrant des perspectives d'avenir quant aux suites à donner à cette recherche.

7.1 Discussion d'ordre méthodologique

Dans cette section, nous abordons la spécificité méthodologique de la recherche selon un triple niveau de complexité pour ensuite traiter de ses limites et enfin, revisiter la méthode cadre de l'anasynthèse.

7.1.1 Trois niveaux de complexité pour une recherche transdisciplinaire

La méthode cadre de l'anasynthèse intègre un processus itératif et rétroactif tout au long de la recherche, qui caractérise également la démarche de rédaction de la thèse, tant en ce qui concerne les éléments de la problématique (chapitre I) et ceux du cadre théorique (chapitre II), le choix et la justification de la méthodologie de recherche (chapitre III), la construction des volets théorique, axiologique et praxéologique du

modèle éducationnel (chapitres IV et V), et enfin, la prise en compte des rétroactions des participants à l'étape de validation d'une première version de ce modèle (chapitre VI). Comme le signalent Benoît (2000), Charland (2008) et Dumais (2014), l'interdépendance entre les parties de la thèse engendre des rétroactions et nécessite des ajustements constants entre celles-ci au fil des avancées de la recherche. Ainsi, selon le principe organique, écosystémique et cybernétique de Bateson (1996) puis de Morin (2014, 2015), « les avancées dans le développement de nouveaux construits ont amené à faire des révisions et des avancées sur les autres. De cette manière, le tout a évolué à partir de l'évolution de chaque partie et de leurs interrelations » (Charland, 2008, p. 86). L'anasynthèse répond bien ainsi au principe de la complexité dans lequel s'inscrit cette recherche. Ce principe rétroactif a en effet guidé nos travaux, et ce, jusque dans la révision du titre de la thèse où le terme environnement qu'on utilise dans le concept d'éducation relative à l'environnement a été changé par celui de Nature, permettant de signifier davantage la posture systémique et intégrative du rapport à la Nature, différente de la posture anthropocentrique distanciée où il est question d'un objet étranger qui nous environne, écartant presque le fait que l'être humain en fait partie.

Le principe de la complexité se traduit également dans le traitement transdisciplinaire de cette thèse mobilisant des connaissances dans le champ de la psychologie, de la sociologie, de la philosophie, de l'anthropologie ou encore de l'anthropophilosophie, en plus de celui de l'éducation pour traiter ce cet objet de recherche aussi complexe que transversal qu'est la spiritualité.

Ainsi, on pourrait y voir une triple complexité, à la fois au regard du processus de recherche via l'anasynthèse, des angles de traitement de l'objet de recherche et enfin de l'objet lui-même.

Aurait-il pu en être autrement ? Sans doute, mais au risque de perdre en richesse de signification et de profondeur pour un objet qui se définit comme étant à la fois holistique et transversal.

Comme toute recherche, celle-ci comporte ses limites, notamment méthodologiques, que nous clarifions dans la section suivante. Comme le rappellent Messier et Dumais (2016), le fait d'expliciter clairement les limites de la recherche favorise sa crédibilité.

7.1.2 Les limites méthodologique de la recherche

Les limites de l'anasynthèse sont principalement imputables à la subjectivité du chercheur[194] (Anadón, 2018 ; Landry, 2006 ; Messier et Dumais, 2016). Pour assumer ses biais « affectifs et idéologiques » (Dumais, 2014, p. 141), il s'agira pour le chercheur d'adopter une démarche adoptant les principes de la transparence et de la triangulation. En amont, par souci de transparence (Gohier, 1998), le chercheur exposera clairement ses présupposés théoriques et épistémologiques au regard de la recherche en cours, en plus de son expérience personnelle vécue en lien avec l'objet de la recherche. Ensuite, différentes formes de triangulation ont eu lieu lors de la recherche. Tout d'abord, la triangulation du processus de cueillette de données a été faite en procédant à un double codage par la chercheure elle-même à plusieurs jours d'intervalle (Mucchielli, 2006). Ensuite, le fait de faire valider le modèle théorique à l'interne par son comité de direction et ensuite à l'externe par des experts du champ de recherche, auteurs de nombreux écrits constituant notre corpus d'analyse, a permis de confirmer la validité des analyses qui en ont été faites. En effet, selon Benoît (2000), Bêty (2013) et Filteau (2009), le fait de procéder à une validation auprès d'autres chercheurs et experts est une forme de triangulation où « le chercheur prend une distance par rapport à sa démarche et discute avec quelqu'un d'autre qui l'interroge sur

[194] La subjectivité du chercheur est à considérer dans toute recherche et n'est pas spécifique à la méthode cadre de l'anasynthèse.

les décisions prises au cours de la recherche » (Savoie-Zajc, 2018, p. 212). Ajoutons à cela la tenue d'un journal de bord comme instrument transversal tout au long des différentes opérations de l'anasynthèse. La prise de notes à la fois théoriques, méthodologiques et descriptives, permet une forme de triangulation des données qui contribue à la qualité de la recherche (Baribeau, 2005 ; Baribaud et Germain, 2010 ; Savoie-Zajc, 2018 ; Thouin, 2014). En effet, la tenue régulière d'un tel journal a permis d'alimenter la réflexion critique introspective nécessaire à la qualité des analyses et à l'émergence d'éléments spéculatifs.

La validité de notre construit théorique repose sur les sept critères de scientificité identifiés par Gohier (1998) et qui ont été explicités à la section 3.4, soit la pertinence, la valeur heuristique, la cohérence, la limitation, la complétude, l'irréductibilité et la crédibilité. Ces sept critères ont sous-tendu la construction du questionnaire de validation à l'intention des experts, de façon à vérifier auprès d'eux s'ils étaient bien respectés tant dans le processus de développement du modèle éducationnel proposé que dans le résultat de celui-ci, soit le modèle lui-même. Les réponses des trois experts ont permis d'améliorer le modèle dans sa construction de façon à le rendre plus compréhensible et complet contribuant ainsi à répondre aux critères de cohérence et de complétude de la recherche. Quant aux autres critères, de pertinence, de valeur heuristique, de circonscription, d'irréductibilité et de crédibilité, les experts ont considéré que le modèle y répondait adéquatement.

Notons d'entrée de jeu que le respect du critère de complétude que Gohier (1998) définit comme l'exhaustivité par rapport au domaine de l'objet d'étude (tableau 3.2 à la section 3.4) est difficile à évaluer étant donné « la difficulté d'affirmer hors de tout doute que toutes les sources en lien avec l'objet d'étude ont été recensées » (Messier et Dumais, 2016, p. 66). Dans un contexte où la recherche ne cesse de se déployer et où il est possible d'accéder à une multitude de données scientifiques, le chercheur est confronté au défi de sélectionner les sources les plus pertinentes tout en respectant un

devis réalisable (Boivert, 2004) dans les temps impartis dans le cadre d'une recherche doctorale. À cet effet, le comité de direction, les experts, comme explicité plus haut, mais aussi certains acteurs du milieu, ont contribué au respect du critère de complétude en proposant de nouvelles références ainsi que des améliorations du modèle en lui-même. De ce fait, le critère de complétude ne concerne pas que les appuis théoriques, mais il concerne aussi la structure et les composantes du modèle proposé. Celui-ci répond à la définition de ce qu'est un modèle éducationnel, en intégrant tous les éléments qui le constituent, c'est-à-dire les éléments formels, axiologiques, praxéologiques et explicatifs, tout en traitant de l'ensemble des composantes de la situation pédagogique, à savoir le sujet, l'objet, le milieu et l'agent.

Mais dans le cadre de cette recherche de développement théorique, outre les critères relatifs à la recherche théorique, il importe également de considérer les critères propres à la recherche de développement qui correspondent à ceux d'une recherche inductive (Loiselle et Harvey, 2007). Il s'agit des critères de crédibilité, de transférabilité, de fiabilité et de confirmation (au sens de transparence et de rigueur de la démarche, dont celle de l'analyse des données recueillies), de même que le critère de représentativité des participants au regard des types d'acteurs du milieu de l'éducation, contribuant ainsi à l'authenticité de la recherche (Savoie-Zajc, 2018). Les premiers critères correspondent à ceux de la recherche théorique. Dans le cadre de notre recherche, qui est une recherche de développement théorique, le critère de transférabilité peut être associé à celui de la pertinence des résultats de recherche dans le contexte éducatif. En exposant les commentaires des enseignants et des animateurs de vie spirituelle et d'engagement communautaire, le chapitre 6 rend compte du processus de validation auprès des acteurs du milieu éducatif propre à une recherche de développement. Dans ce chapitre, on peut vérifier l'authenticité de la recherche à travers les commentaires apportés par les enseignantes du primaire et du secondaire, et ceux des AVSEC, notamment en ce qui concerne l'impact de ce modèle sur leur pratique, les incitant à

favoriser l'ouverture à la dimension spirituelle, comme mentionné par les enseignantes 1 et 2 aux sections 6.2.2.1 et 6.2.2.3.

Comme l'observe Dumais (2014, p. 223), la validation auprès des experts et des acteurs du milieu pourrait toutefois comporter certaines limites. En effet, « étant donné le nombre restreint de personnes consultées, il est possible que certains éléments importants aient été ignorés » (Dumais, 2014, p. 223). Cela dit, nous avons tenté de minimiser une telle limite. En ce qui concerne la pertinence du choix des experts consultés pour cette recherche, signalons entre autres que parmi ceux-ci se trouvent Gaston Pineau (1989, 2000, 2006, 2014), fondateur de la conception tripolaire de la formation, qui présente un intérêt de recherche marqué pour la spiritualité, ainsi que Pascal Galvani (2013a, 2013b, 2018), à l'origine du concept d'auto-écoformation existentiel qu'il rapporte au phénomène spirituel. Enfin, à cela s'ajoute le fait qu'une autre étape de validation a été faite auprès des acteurs du milieu éducatif, dont certains AVSEC possédant une expérience de qualité en matière d'éducation à la Nature et au territoire.

Le fait de ne pas procéder à la vérification de notre modèle sur le terrain auprès d'acteurs du milieu à l'aide de supports plus adaptés que le document de synthèse présenté aux experts lors de la phase de validation, pourrait être considéré comme une limite de cette recherche. Plus encore, sachant que la qualité d'une pratique éducative devrait se mesurer avant tout auprès des élèves et non des enseignants ou acteurs du milieu éducatif, l'absence de « validation empirique du modèle théorique résultant de la démarche » (Messier et Dumais, 2016, p. 66) pourrait être considérée également comme une limite de cette recherche. Il faut reconnaître que la validité du modèle théorique ne pourra être pleinement démontrée qu'à long terme, notamment via une recherche empirique qui en découlerait (Gohier 1998 ; Guay, 2004 ; Rocque, 1994) et aussi par son utilisation dans les communautés de pratique (Sauvé, 1992). Il sera alors certainement question de modifications ou de réajustements, tel est le propre d'un

modèle en tant que réalité évolutive (Legendre, 2005 ; Sauvé, 1992). Cela dit, une telle démarche à long terme dépasse largement le cadre de cette recherche doctorale de développement théorique et pourra faire l'objet d'étapes ultérieures.

Avant de clore la section relative à la discussion méthodologique, nous proposons une réflexion relative à la richesse et la robustesse de la démarche cadre qu'est l'anasynthèse.

7.1.3 La démarche méthodologique cadre de l'anasynthèse

Peu importe le type de devis de recherche, tout chercheur procède à une recension d'écrits et à une analyse des textes sélectionnés, que ce soit pour l'élaboration de la problématique, du cadre théorique ou de la méthodologie, pour en produire une synthèse critique. Ce travail fait l'objet d'une validation par les pairs lors de l'appréciation ou de l'évaluation du travail effectué. Ainsi, on peut dire que tout chercheur s'adonne sans la nommer à la démarche méthodologique de l'anasynthèse pour l'une et/ou l'autre des parties de son travail de recherche. La particularité dans notre cas est que l'ensemble de la recherche repose sur la démarche cadre de l'anasynthèse. Celle-ci permettra d'obtenir des résultats de recherche en fonction des objectifs qui ont été fixés. Rappelons qu'il s'agit ici d'une recherche théorique où la dimension spéculative associée à la synthèse est essentielle, représentant toute la plus-value de la recherche. En effet, la dimension spéculative se mesure au caractère inédit des résultats de cette recherche, soit la définition holistique du concept complexe de la spiritualité et la proposition d'un modèle éducationnel qui permette d'intégrer des éléments d'une éducation informelle propres à l'écoformation dans un cadre formel induisant ainsi des approches éducatives transformationnelles alternatives.

Rappelons aussi que la grande force de la démarche d'anasynthèse est sa dimension cybernétique (Sauvé, 1992) où chaque partie se construit et s'alimente des autres pour former un tout cohérent.

Comme nous l'avons vu à partir de l'analyse de quinze recherches théoriques ayant adopté la méthode cadre de l'anasynthèse, diverses pratiques apparaissent à partir de la phase de validation des résultats. Celle-ci peut être faite uniquement par le comité de recherche et on parle dans ce cas d'une validation interne. Elle peut aussi être complétée par une validation externe, c'est-à-dire par un comité externe au processus de la recherche. Dans cette option, on constate aussi une diversité de possibilités selon la nature du comité externe. Dans certains cas, il s'agit d'un comité composé de chercheurs experts dans le domaine investigué, dont le nombre varie généralement de deux à quatre. Dans d'autres cas, il s'agit d'une validation externe par des acteurs du milieu de pratique - ici l'éducation. Une troisième possibilité consiste à effectuer une validation à la fois par des chercheurs experts et des acteurs du milieu de pratique, assurant ainsi une plus grande richesse quant à la rétroaction sur les résultats initiaux de la recherche et contribuant à la validité par la robustesse des résultats. Ce fut le cas de notre recherche qui répond en partie à une demande d'acteurs du milieu de l'éducation que sont les AVSEC au sujet du sens de la spiritualité, notamment dans une perspective de développement d'une conscience environnementale, et qui a fait appel à une validation auprès de ces acteurs. On voit ici la dimension « développement » de cette recherche de développement théorique dont le chapitre 6 a rendu compte de cette phase de validation par les acteurs du milieu.

La discussion quant à la méthodologie de la recherche nous amène à présenter en seconde partie une discussion concernant les résultats.

7.2 Discussion des résultats

Après un rappel des visées éducationnelles et des objectifs généraux de recherche en soulignant quelques apports signifiants du modèle que nous proposons, nous discuterons de la place de la subjectivité en éducation face au discours objectif rationnel. Nous exposerons ensuite une synthèse des dynamiques ternaires autoformatrices présentes dans le modèle que nous proposons. Comme tout résultat de

recherche, le modèle développé n'est pas exempt de limites qu'il s'agira de présenter. Enfin, nous proposons une discussion au sujet de la conception de la didactique dans laquelle s'ancre le modèle proposé, pour finir sur les incidences d'un tel modèle sur la formation des enseignants.

7.2.1 Rappel des visées éducationnelles et des objectifs de recherche ainsi que des résultats

Cette recherche de développement théorique avait comme objectif global de proposer un modèle éducationnel qui favorise la prise en compte de la dimension spirituelle du jeune dans son rapport au milieu de vie naturel, étroitement reliée au développement d'un sentiment d'appartenance et d'un attachement à la nature, au fondement d'un vivre-ensemble écologique. Comme nous l'avons vu au premier chapitre, il s'agissait au bout du compte de développer un modèle écospirituel avec deux visées éducationnelles complémentaires et deux objectifs généraux de recherche :

Visée éducationnelle 1- Contribuer au développement intégral du jeune, prenant en compte sa dimension spirituelle, dimension ontologique de tout être, dans le creuset de son Oïkos, son milieu de vie naturel, selon une perspective holistique ;

Visée éducationnelle 2- Favoriser un vivre-ensemble écologique pour une communauté de vie biotique élargie aux êtres vivants non humains au sein d'une maison de vie commune, Oïkos, en recréant un lien profond entre l'être humain et son milieu de vie naturel ;

Pour ce faire, ce modèle éducationnel comprend deux dimensions correspondant aux deux objectifs généraux de cette recherche :

Objectif général de recherche 1- Élaborer des fondements comprenant a) des éléments formels (ou théoriques) qui définiront et caractériseront le sens du spirituel, particulièrement en ce qui concerne le rapport de l'être humain à la nature selon une

perspective d'éducation relative à l'environnement et b) des repères axiologiques (visées et valeurs) pour une telle action éducative ;

Objectif général de recherche 2- À l'appui de ces fondements, conceptualiser le volet praxéologique du modèle (ensemble d'approches et de stratégies) qui vise à favoriser de façon transversale le cheminement spirituel ou autrement dit la spiritualité du jeune dans son rapport à son milieu de vie naturel.

En lien avec le champ de l'éducation relative à l'environnement, il s'agit de proposer une démarche pédagogique plus sensible au développement intégral de la personne dans le creuset de son *Oïkos*. Il importe de traiter d'éducation relative à l'environnement au-delà du champ des sciences et des technologies auquel elle est souvent arrimée, lui permettant de s'en émanciper et d'exercer sa transversalité en éducation (Sauvé, 2019) avec l'intégration d'une dimension écospirituelle, soit la dimension spirituelle du jeune dans sa relation à la Nature.

On ne compte plus les bienfaits d'une éducation en nature ou autrement dit dehors ou en plein air. Celle-ci favorise le plein développement de l'enfant en plus de dynamiser ses apprentissages, mais aussi d'aider à la création d'un lien d'attachement à son milieu de vie, générant au bout du compte le désir de vouloir en prendre soin (Chawla, 2015 ; Harris, 2017 ; Leboeuf, 2017a, 2017b ; Louv, 2012 ; Norðdahl et Ásgeir Jóhannesson, 2016 ; Wilson, 2012). Si la mise en œuvre d'un modèle holistique comme celui que nous proposons est de nature à contribuer au développement d'une éco-ontogénèse (Berryman, 2002)[195] à la source de multiples bienfaits que procure le fait de laisser les enfants jouer dehors, celui-ci va plus loin. À partir d'une approche holistique du développement écospirituel, il vise le développement d'un savoir-être axé sur la reliance à soi, aux autres et au monde. En effet, comme nous l'avons évoqué au début de la présentation du volet praxéologique du modèle (section 5.1), la nature holistique de la

[195] Berryman (2002, p. 21) définit l'éco-ontogénèse comme « le développement humain entendu comme la genèse (*genesis*) de l'être (*ontos*) » dans le creuset de son *Oïkos*, son rapport au milieu de vie naturel.

spiritualité conduit au fait que les trois dimensions de la spiritualité - écologique, personnelle et sociale - sont mobilisées. Une telle reliance favorise le bien-être du jeune, son équilibre et son autonomie, avec le désir de vivre en harmonie avec ce qui l'entoure en se mobilisant pour le bien commun, en toute solidarité (de Souza et Halaffof, 2018). C'est ce que recommande Edgar Morin dans son manifeste pour changer l'éducation (2014, p. 85-86), soulignant par là même « la nécessité d'autoconnaissance pour chacun » :

> C'est dès l'école primaire que l'on peut essayer de mettre en place – en activité – la pensée reliante car elle est présente à l'état sauvage, spontané, chez l'enfant. Cela peut se faire à partir des grandes interrogations anthropologiques : ''Qui sommes-nous, d'où venons-nous, où allons-nous ?''

Après l'énoncé des visées éducationnelles et objectifs généraux de recherche, nous porterons attention à certains aspects des caractéristiques du modèle que nous proposons, dont le principe de la subjectivation.

7.2.2 La place de la subjectivité en éducation face au discours objectif rationnel

Selon la typologie de Bertrand (2014, p. 17), le modèle éducationnel développé ici s'inscrit dans une philosophie humaniste de l'acte éducatif où l'intention première est le développement de la personne en tant qu'être authentique et être de rencontre qui ne peut se dissocier de son milieu de vie naturel dont il fait partie et dont il dépend. Se pose alors la question de la place de la subjectivité en éducation, dans laquelle s'inscrit la dimension spirituelle du sujet, notamment véhiculée par la pensée symbolique. À ce propos, Gohier (2002, p. 18) cite Duborgel (1983) « à la suite de Durand (1984), (1996), dans la foulée des Jung, Bachelard et Ricœur », pour rappeler

> […] l'importance de l'imaginaire dans l'appréhension et la constitution du réel, comme langage de « "l'homo symbolicus", l'homme des analogies et des correspondances, le sujet des homologies microcosme-macrocosme, le lieu du sensible au sens et de l'homme à l'univers, comme paramètre pleinement constitutif du phénomène humain et comme instance essentielle par où la

> diversité humaine peut communiquer avec elle-même ». (Duborgel, 1983, p. 399-400)

Plus encore, il serait question, comme le développe Bergeron (2002, p. 85) de "l'*homo spiritualis*" où « le spirituel n'est pas une partie, un fragment ou un élément constitutif de l'être humain », mais « la dimension ultime et insaisissable, la qualité essentielle et spécifique de l'*homo* en tant qu'essence et nature […], tout entier dans ses trois aspects constitutifs : cosmique, social et individuel[196] ». De son côté, Hyde (2004, p. 40) écrira ceci :

> Contemporary literature has also described spirituality as an inherent and fundamental quality of what it means to be human (see O'Murchu, 1997; Tacey, 2000; Zohar & Marshall, 2000). Groome (1998) has stated that 'spirituality is ontological—it belongs to every humankind's being. It is more accurate to call ourselves spiritual beings who have a human life than human beings who have a spiritual life' (p. 332). Supporting this, several studies have indicated that spirituality is an attribute that has been selected in the evolution of the human species (Hardy, 1966; Hay & Nye, 1998; Newberg & d'Aquili, 2001).

Et selon Bergeron (2002, p. 81), « plus qu'un animal raisonnable, l'*homo* est un animal spirituel. Plus que la raison, le spirituel constitue la caractéristique spécifique qui le distingue du reste de l'univers ».

De même que l'observe Gohier (2002, p. 18), « la rationalité ne saurait à elle seule outiller la personne pour faire face au monde de la fragmentation, de la complexité et de l'hybridité » faisant valoir « l'importance de la pensée symbolique qui relie d'abord la personne à elle-même » (Gohier, 2002, p. 20) pour ensuite la relier aux autres personnes et au monde. Et « c'est en reliant à l'autre que la pensée symbolique génère le sens [, cette] faculté à donner une signification au monde, elle-même tributaire d'une double capacité, de *compréhension* et de *relation* au monde » (Gohier, 2002, p. 20- 21).

---

[196] On retrouve ici les trois dimensions de la spiritualité ; la dimension intérieure, la dimension sociale et la dimension écologique.

Soulignons le fait que si la prise en compte de la spiritualité de l'apprenant correspond à un processus de subjectivation en vue de son développement personnel et social, comme l'entend Gohier (2002) ainsi que le notent Simard et Côté (2011, p. 86 et 90) rejoignant la pensée de Ricœur, il n'est pas question du primat de la subjectivité, pas plus que de celui de l'objectivité, mais de s'inscrire dans une dialectique où elles sont l'une et l'autre incluses, mue par le désir de compréhension de soi et de l'autre. Il s'agit alors d'une éducation inscrite « dans le paradigme de la compréhension, compris comme dialogue » (Simard et Côté, 2011, p. 89) et qui traduit un certain rapport au monde et au savoir[197]. Selon Bachelard (1948, p. 20), « une théorie de la connaissance du réel qui se désintéresse des valeurs oniriques se sèvre de certains des intérêts qui poussent à la connaissance ».

Comme le fait également remarquer Galvani (2008, p. 137), tout est dans l'équilibre. Il n'est pas question de rejeter le rationnel, mais au contraire de l'enrichir :

> Comme dans tout mouvement de ré-équilibration, on constate des mouvements de balancier extrêmes qui parfois veulent simplement remplacer la logique dominante d'un pôle par celle du pôle opposé. Les prétentions abusives à l'objectivité entraînent parfois une revendication tout aussi totalitaire de la subjectivité. Ces réactions abusives sont, en fait, encore prises dans le paradigme de la simplification. Elles cherchent une nouvelle réponse simple pour contredire l'ancienne. La réaction simpliste au dessèchement du rationalisme est la plongée dans l'irrationnel. La lucidité critique nous invite au contraire à sauver la rationalité en la débarrassant de son illusion de toute puissance.

La réflexion de Taleb (2016b, p. 87) en ce sens et autour de l'écoformation est intéressante : selon cet auteur, l'écoformation n'écarte pas la raison mais, parce qu'elle est fondamentalement plurielle, celle-ci ne devrait pas être réduite à la forme qu'elle a prise au XIXe siècle avec le positivisme et le scientisme :

> À l'image des sociétés, la raison est le reflet de nos cultures. Même si la raison technicienne, la raison utilitariste, la raison économique sont encore dominantes, il nous faut être également conscient de la lente émergence de nouvelles figures

[197] Selon l'herméneutique ricœurdienne, comprendre est « la structure fondamentale de notre rapport au monde » (Simard et Côté, 2011, p. 85).

> de la rationalité : la raison « sensible » (Maffesoli, 1996), la raison « élargie » (Ladrière, 1977), la raison « trajective » (Berque, 2000), la raison « ouverte » (Morin, 1999)…La pensée contemporaine, en prenant appui sur ces nouveaux paradigmes, peut contribuer à la réconciliation de la raison et de l'imaginaire, réconciliation qui est l'une des conditions fondamentales du réenchantement de notre relation au monde.

Ayant développé une « pédagogie de l'imaginaire », Cottereau (1994, p. 123) montre bien cette complémentarité :

> Une approche scientifique de compréhension de l'environnement ne suffit plus. C'est un constat : les plus grands destructeurs de la planète sont aussi, sans contexte, les plus grands experts dans l'explication de ses fonctionnements. Si une pédagogie rationnelle développe la science et un esprit scientifique, une pédagogie de l'imaginaire et de l'écoformation lui apportera la conscience devenue aujourd'hui nécessaire dans tout acte d'utilisation des matériaux terrestres. Raison et imagination, savoir et connaissance, science et conscience… des couples qui ne doivent plus être dissociés, sans pour autant fondre les deux parties l'une dans l'autre.

Et, à la suite de Galvani (2013a, p. 64) à partir de Bachelard (2000), peut-être arriverons-nous à voir que dans la formation d'un esprit scientifique peut se profiler un processus de spiritualisation.

Enfin, nous concluons avec ces propos de Gohier (2002, p. 22 puis p. 21) :

> C'est par la construction du sensé et du senti, par la jonction des sphères cognitive et affective, de l'ordre du penser et de la sensibilité, que compréhension et relation peuvent se développer. C'est par la mise en œuvre du discours de la rationalité et du langage symbolique, par l'éveil de la sensation, et son appel aux sens, et de l'affectivité, par l'évocation du sentiment de contiguïté et d'appartenance, que l'Homme fragmenté peut retrouver le lieu de son unité, celui du sens.
>
> [C]'est d'abord et avant tout à la possibilité, pour la personne, de générer un sens dans le monde de la fragmentation, de la globalisation, de la complexité et de l'hybridité que doit s'attacher le projet éducatif.

Et un tel processus de subjectivation correspond selon Leroux (2004, p. 210) et Schelle (2016, p. 133) à une formation à la vie libre :

> Les formes sensuelles et symboliques d'interaction renvoient à des images internes et à des besoins authentiques d'expression. La compréhension scénique et le dialogue intérieur avec soi-même signifient gagner et jouir d'une plus grande liberté intérieure. (Schelle, 2016, p. 133)

Demers, Bachand et Leblanc (2016) parlent du développement de « l'agentivité épistémique » par des approches pédagogiques de nature inductive dont la finalité ultime est de rendre libre.

Sachant qu'un tel processus émancipateur se rapporte au principe de l'autoformation existentielle, on constatera que le modèle écospirituel proposé répond à ses quatre dynamiques ternaires selon Galvani (2020, p. 85), telles que nous les explicitons dans la section suivante.

7.2.3 Les quatre dynamiques ternaires du modèle écospirituel

Le modèle que nous proposons avec son volet théorique, axiologique puis praxéologique permet de rendre compte de l'auto-écoformation existentielle qui correspond à l'écospiritualité selon les quatre dynamiques ternaires propres à l'autoformation telles qu'explicitées par Galvani (2020, p. 85) et que nous reprenons comme suit :

- Le modèle proposé rend compte du processus biocognitif, complexe tripolaire vital et permanent de mise en forme et de transformation du sujet (la personne) « par ses interactions entre soi (auto), les autres (socio, hétéro, co) et le monde (éco) » (Galvani,2020, p. 58), comme nous l'avons explicité à la fin de la présentation du volet praxéologique de notre modèle (section 5.5.4) ;

- Le modèle implique les trois niveaux de réalité du sujet (*autos*) : je/moi/soi dans le processus complexe de subjectivation (Galvani, 2020, p. 66) que nous avons abordés dans le cadre théorique de la thèse au sujet du concept de spiritualité (section 2.4.1.2) et également évoqué en anthropologie concernant le rapport ontologique à la Nature ;

- Les trois niveaux de réalités, pratique (sensible), symbolique (spirituel) et épistémique (cognitif), propres à toute éducation holistique constituent la moelle épinière du modèle ;

- Et enfin, les trois régimes anthropologiques durandiens de l'imaginaire symbolique, diurne, nocturne mystique et nocturne cyclique, explicités dans le volet théorique du modèle (section 4.1.1.2) sous-tend lui aussi tout le processus de subjectivisation que nous avons exposé plus haut avec Gohier (2002) et Duborgel (1983).

Ce constat pourrait témoigner à la fois de la cohérence et de la complétude du modèle proposé, comme l'a explicité Gaston Pineau lors de l'entrevue d'évaluation du modèle. Cela dit, comme toute recherche, celle-ci n'est pas exempte de limites concernant les résultats.

7.2.4 Les limites de la recherche concernant les résultats

Le développement du volet théorique du modèle (au chapitre IV) répond en partie au premier objectif général de la recherche que nous avons rappelé à la section 7.2.1 : celle de proposer une définition la plus claire et la plus complète possible qui soit du concept de spiritualité et de sa place en éducation. Au regard des rapports d'évaluation du modèle tant de la part des experts que des acteurs du milieu de l'éducation, cet objectif semble atteint. Le volet praxéologique du modèle répond au deuxième objectif global de la recherche. Comme l'ont exprimé certains acteurs du milieu éducatif qui l'ont évalué, ce volet gagnerait à être davantage détaillé sur le plan opérationnel de façon à guider d'avantage les enseignants dans leur pratique écospirituelle. C'est ce que nous avons fait en proposant plusieurs exemples d'activités en Annexe D sans entrer dans le détail, car là n'est pas l'objet de cette recherche. Par ailleurs, il n'est pas ici uniquement question d'activités, mais d'une approche globale ne serait-ce que dans le climat de classe et la disposition de l'enseignant dans ce sens. On pourrait considérer paradoxal le fait d'aspirer à une écospiritualité qui se veut transversale aux enseignements et la

présentation de stratégies écospirituelles qui s'insèrent dans les disciplines déjà existantes. Mais nous avons tout de même souhaité une intégration « en douceur » du modèle écospirituel dans les pratiques déjà existantes afin de ne pas trop perturber les enseignants. En revanche, à la fin de l'Annexe D, nous proposons une activité écospirituelle transversale.

La principale limite de cette recherche résiderait dans la validation du modèle auprès du milieu de pratique comme nous l'avons évoqué dans la section portant sur la discussion méthodologique (section 7.1.2). Une telle validation du modèle à travers son application au sein d'une classe demanderait minimalement d'effectuer une étude sur une année dans une ou plusieurs classes pour vérifier la faisabilité de son implantation, mais surtout, l'obtention des résultats escomptés à savoir le développement d'une connexion sensible au milieu de vie – qu'on nomme reliance écologique - en facilitant la dimension spirituelle du jeune dans son rapport à son milieu de vie. Cette étape correspondrait à la suite logique de cette recherche, ce qui dépasse le mandat de cette thèse.

L'objectif du volet praxéologique du modèle était de poser les bases d'une didactique qu'on pourrait appeler une didactique écospirituelle comme nous l'exposons dans la section suivante.

7.2.5 Une didactique de l'écospiritualité ou une didactique écospirituelle ?

Le volet praxéologique du modèle a été construit autour du triangle pédagogique d'après le modèle SOMA de Legendre (2005), en fonction d'une conception de la didactique générale, centrée sur le Sujet qu'est l'élève et inscrite dans le paradigme transdisciplinaire de la complexité dont se réclame cette thèse. Une telle conception de la didactique correspond à la tradition germanique, mais aussi scandinave, dont la conception diffère profondément de la conception francophone (Lenoir, 2020 ; Schelle, 2016). En effet, comme l'explicite Lenoir (2020, p. 26) :

> [La didactique germanique et scandinave] est conçue soit comme « la mise en place des conditions d'apprentissage en termes de développement psychologique » (Hellgren, 1993*b*, p. 10), soit comme une méthodologie de l'enseignement (par exemple, Engelsen, 1990; Englund, 2006; Gundem, 1992; Klafki, 1998; Wallin, 1988). Il s'agit, particulièrement en Allemagne, d'une « didactique générale » (*allgemeine didaktik*) « qui fait clairement partie des sciences de l'éducation et concerne tous les problèmes de l'enseignement et apprentissage d'un point de vue général, indépendamment des disciplines et des contenus » (Dorier, Leutenegger et Schneuwly, 2013, p. 12). Cette conception allemande de la *didaktik* est évidemment rejetée par les didacticiens français qui ne pensent avant tout qu'en termes de didactique spécifique à chaque discipline d'enseignement.

Selon Schneuwly (2020, p. 47),

> Les didactiques générales sont des modèles théoriques intégrant potentiellement tous les facteurs qui influencent l'enseignement et l'apprentissage dans un cadre essentiellement scolaire : contexte social, objectifs généraux de l'enseignement, contenus, rapports enseignant-enseigné, méthodes d'enseignement.

Pour Schelle (2016, p. 130), la didactique générale en Allemagne traite des questions transversales à toutes les matières scolaires. Celle-ci tire ses origines de la philosophie herméneutique selon Herbart, Schleiermacher et Dilthey et de la théologie, en étant centrée autour des sujets :

> […] les élèves ou les apprenants (avec leurs manières de voir le monde et leurs vécus) sont considérés comme étant les concepteurs de leurs processus d'apprentissage. Cette perspective se réfère ainsi à une certaine compréhension de « Bildung » et des processus éducatifs qui peuvent être compris d'une part comme acquisition et changement de relation avec soi-même et par rapport au monde (Schelle, 2003 ; Wegner, 2011), des processus éducatifs qui sont en constante transformation (« transformatorischer Bildungsbegri », Koller, 2012) et qui d'autre part, tiennent compte de manière permanente de la différence dans leur évolution (Peukert, 1998).

Ainsi, pour cette auteure (2016, p. 131), il est question d'une didactique herméneutique où « une importance particulière peut être accordée à la co-construction de sens, d'expérience, et à l'imagination dans la pratique de l'enseignement »[198].

Schneuwly (2020, p. 46 et 47) citera en ce sens deux auteurs allemands, Willmann (1882) et Weniger (1930/1971) qui dans leur ouvrage au même titre *Didaktik ais Bildungslehre,* associent la didactique comme « doctrine de la *Bildung*[199] » définie en ces termes :

> Pour Willmann, la didactique, la « Bildungslehre », la doctrine de la Bildung […] porte aussi bien sur la définition des objectifs généraux, sur les contenus et sur la structure de l'école que sur les programmes d'études et sur les méthodes d'enseignement. Il s'agit d'une théorie qui articule la dimension collective de la formation de la personnalité avec sa dimension individuelle en vue de reformer le système d'enseignement en fonction d'objectifs sociaux.
>
> […]
>
> Selon la conception défendue dans [le] livre [de Weniger], la tâche centrale de la didactique est d'éclairer, en fonction du but général de la « Bildung » de l'élève, les processus de décision quant aux contenus d'enseignement. Le choix des contenus est vu comme le résultat historique de luttes sociales régulées par l'État, garant de processus démocratiques.

Il est intéressant de remarquer que lorsque Lenoir (2020, p. 17 et 20) remonte aux origines historiques du développement de la didactique, celui-ci cite Comenius (1592-1670) selon lequel la didactique intégrait une méthode d'enseignement général « faisant appel aux *lois de la nature »* avec une « volonté de transformation sociale »,

---

[198] Dans ce cas, le principe de la compréhension de soi et de l'autre, considéré comme un transfert indirect d'expérience et donnant lieu à la réflexion, est central (Schelle, 2016, p. 132).

[199] Selon Schneuwly (2020, p. 46), « il s'agit d'un concept très répandu dans les sciences de l'éducation allemandes et qui a pour contenu la formation de la personnalité notamment par l'enseignement ». D'après Fabre (1994, p. 135), la *Bildung* correspond au développement de la personne qui « vise à faire de l'individualité une totalité harmonieuse ». Conformément à la tradition herméneutique et phénoménologique, la *Bildung* intègre ainsi l'autoformation existentielle qu'est la spiritualité (Galvani, 2018, p. 56).

« émancipatrice qui puisait dans la tradition hussite[200] ». On retrouve ainsi dans les prémisses d'une telle didactique les visées du modèle que nous proposons, à savoir le développement de la personne dans son intégralité prenant en compte sa spiritualité, gage d'authenticité et d'émancipation.

Par ailleurs, on note dans notre modèle éducationnel quelques éléments de convergence avec le modèle étasunien « qui peut être qualifié de pragmatique » (Lenoir, 2020, p. 27), mettant « l'élève en tant qu'individu au centre des apprentissages (le pôle sujet) » (Lenoir, 2020, p. 28), centré à la fois sur un savoir-être (dont le savoir-être citoyen inscrit dans les processus de socialisation) et le savoir-faire où on retrouve la pensée de John Dewey (Lenoir, 2020).

En revanche, comme l'explicite Lenoir (2020, p. 27), cette conception de la didactique se distingue nettement de la conception francophone « étroitement associée à la priorité accordée aux savoirs disciplinaires » en s'appuyant sur la raison et la démarche rationnelle de transmission de connaissance issue des Lumières. Il en résulte que cette dernière, campée dans le paradigme disjonctif est « centrée sur l'étude de contenus cognitifs exclusifs » (Lenoir, 2020, p. 23) en ne considérant « que l'aspect cognitif de ce qui se passe dans une classe » (Lenoir, 2020, p. 24). Une telle « fonction d'instruction en tant que transmission des savoirs portés par les disciplines » (Lenoir, 2020, p. 29) marque la distinction d'ordre épistémologique[201] entre une approche transmissive et une approche transformationnelle associée à « une connaissance relationnelle » (Wilson, 2001, p. 177).

---

[200] Mouvement religieux et surtout social inspiré par le théologien universitaire Jan Huss, réformateur avant la Réforme, sous l'Empire romain germanique au XIVe et XVe siècle, provoquant un soulèvement contre les indulgences papales pour lequel il sera supplicié en 1415 (Bergèse, 2015). Il dénonçait une Église ayant perdu toute spiritualité, prônant ainsi le retour à une Église apostolique spirituelle et pauvre (de Vooght, 1960).

[201] On y retrouve aussi la nette distinction entre la logique du tiers exclu de Houssaye (1993/2013) et celle du tiers inclus de Nicolescu (1996).

Les seuls points communs qui sous-tendent le développement des différents courants de la didactique sont la tripartition (objet-sujet-agent) et la visée fondamentale émancipatrice de l'être humain (Lenoir, 2020), même si cette dernière n'est pas vue de la même manière selon les paradigmes éducatifs. Si pour certains, l'émancipation passe par l'instruction, l'acquisition de connaissances disciplinaires (le pôle objet), soutenue par la raison, pour d'autres, la didactique concerne aussi la dimension psychologique de l'apprenant en tant qu'individu au centre de l'apprentissage (le pôle sujet), attentive à « la réinscription de la signification symbolique […] qui assure la possibilité d'une intersubjectivité (la fonction de sens) » (Lenoir, 2020, p. 14).

Pour conclure cette discussion au sujet de la didactique, le titre de cette section évoque la distinction entre une didactique de l'écospiritualité se rapprochant d'une didactique disciplinaire centrée sur l'objet et une didactique écospirituelle dans l'esprit de la didactique générale telle que conçue par la *Bildungslehre*, la doctrine de la *Bildung* de Willmann (1882) et de Weniger (1930/1971) (dans Schneuwly, 2020, p. 46 et 47) ou la didactique herméneutique selon Schelle (2016). Comme nous l'avions spécifié dans la présentation du volet praxéologique de notre modèle, de tout évidence, de par sa nature transdisciplinaire et holistique, la spiritualité et donc l'écospiritualité n'est pas un objet d'enseignement selon le principe d'une didactique spécialisée de l'écospiritualité, mais sans conteste l'objet d'une didactique générale écospirituelle qui concerne chaque pôle du triangle didactique selon le modèle SOMA de Legendre (2005), tel qu'explicité à la figure 7.1.

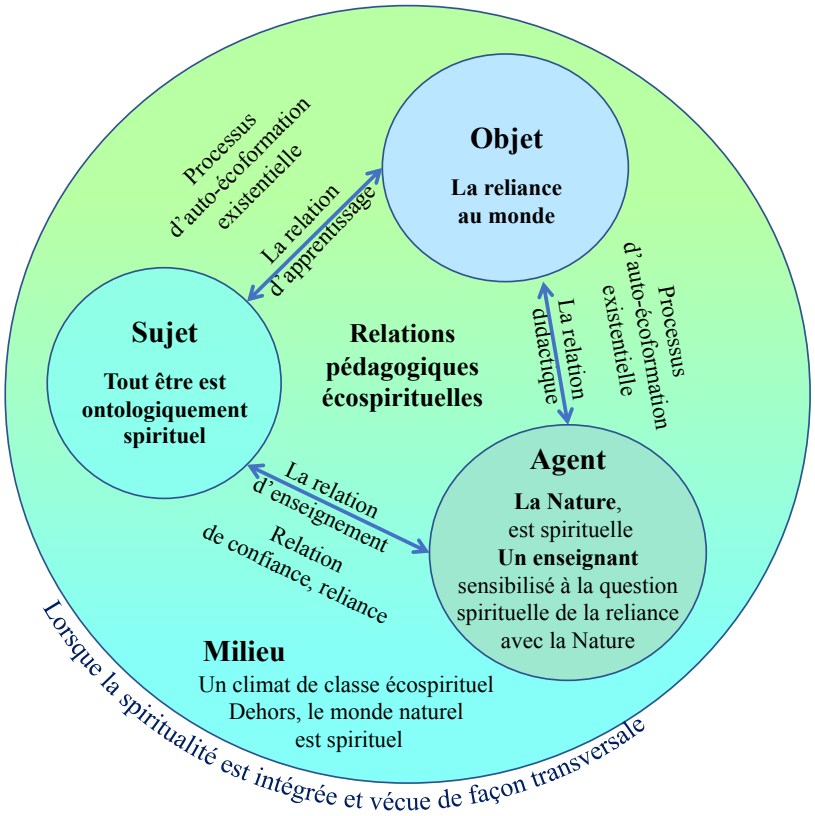

Figure 7.1 : Une didactique générale écospirituelle selon le modèle SOMA de Legendre (2005)

On voit dans cette figure qu'il est également question chez l'enseignant de l'activation de sa propre spiritualité pour pouvoir comprendre minimalement ce que cela signifie et permettre d'instaurer un climat de classe propice au développement d'une écospiritualité, que Miller et Athan (2007, p, 20, traduction libre) considèrent comme le fait de permettre ou d'autoriser une « réalité spirituelle » au sein de la classe. Ces éléments conduisent inévitablement à la question de la formation des enseignants qui sera traitée dans la section suivante.

7.3 La résonance de cette recherche dans le contexte actuel

Il s'agit ici d'explorer l'apport spécifique de cette thèse, délibérément contextualisée dans cette époque de l'Anthropocène. Ce terme désigne une période de l'histoire de la Terre qui ne correspond pas tant à un phénomène empirique avéré qu'à un programme idéologique (Maris, 2018, p. 92), celui « d'assujettissement radical de la nature aux finalités humaines » (Maris, 2018, p. 85). Il s'agira dans un premier temps de souligner la nature atypique de cette thèse et son ancrage dans un paradigme en émergence et de porter ensuite un regard sur la formation des enseignants comme vecteur du changement souhaité.

7.3.1 Une recherche inscrite dans le changement

Le modèle d'éducation à la Nature que nous proposons s'inscrit dans une mouvance « révolutionnaire » pour reprendre le terme de Galvani lors de son évaluation de celui-ci. En effet, il faut oser car, comme le souligne Barrau (2020), « l'inconscient collectif permet la destruction massive du vivant incluant notre humanité qui a lieu sous nos yeux, et cela ne changera pas si nous ne nous mettons pas à changer diamétralement nos façons de penser le monde et notre humanité ».

Galvani (2005b, p. 78) écrit à ce propos que :

> Les changements de comportements nécessaires à la restauration de l'équilibre écologique planétaire impliquent un changement de la vision et de l'être au monde. Le mouvement de reliance au monde n'est pas séparé du mouvement de reliance aux autres et à soi-même. La crise écologique n'est pas une crise extérieure, c'est une crise intérieure de la conscience de l'être-au-monde basée sur la coupure et la peur. Explorer l'écoformation c'est retrouver la conscience de notre appartenance vitale au monde, c'est réapprendre à marcher pieds nus sur la terre sacrée (McLuhan T.C., 1974, p.14).

On rejoint ici les propos de Taleb (2016b, p. 88-89) :

> La sauvegarde de la part immatérielle et symbolique de notre environnement naturel apparaît comme une sauvegarde de notre intériorité. Mais cette dimension

> symbolique n'a pas de sens sans un ancrage dans la concrétude de notre habitat. Et là, c'est la sauvegarde de ses équilibres dynamiques et matériels qui conditionne notre survie comme espèce.

Selon l'expression de Pineau (1991, p. 33), il est question de passer d'un « rapport d'usage » à un « rapport de sage ». En effet, selon ces chercheurs, tout comme pour Morin (2014), c'est d'une métamorphose dont nous avons besoin, un changement en profondeur de notre rapport au monde tout comme de notre rapport à la connaissance. En éducation, le déclenchement d'un changement de vision du monde passe nécessairement par une éducation transformationnelle incluant l'écospiritualité. Comme le souligne Paul (2005, p. 123), « le secret de la Terre […] est la vie en ses différentes phases d'embryogenèse. Toute crise existentielle et cognitive devrait pouvoir s'appréhender comme opportunité d'une genèse de soi réunissant, dans l'action transformatrice, connaissance et imagination ».

Cette thèse avec le modèle qu'elle propose souhaite répondre à un tel enjeu vital, s'inscrivant à la fois dans un paradigme sociétal, éducationnel et de recherche, différent du paradigme dominant qui sépare pour analyser, mais qui ne relie plus pour synthétiser (Morin, 2014, 2015). En effet, cette thèse, dont le processus méthodologique est axé sur la démarche globale de l'anasynthèse, intègre la logique de la complexité « qui distingue les éléments sans les séparer et qui relie sans confondre » (Galvani, 2020, p. 98) en dépassant l'opposition binaire à partir de la logique du tiers inclus (Nicolescu, 1996, 2014) pour l'adoption d'un rapport à la connaissance qui soit complexe et donc transdisciplinaire. Comme pour Morin (2014, p. 76), « [c]onnaître, c'est, [bel et bien] dans une boucle ininterrompue, séparer pour analyser et relier pour synthétiser ou complexifier. La prévalence disciplinaire, séparatrice, nous fait perdre l'aptitude à relier ». Or, comme le soulignent Pineau et Galvani (2017, p. 41), la transdisciplinarité est ce « mouvement biocognitif encore émergent pour traiter la complexité » et selon Morin (2014, p. 77), « [c]ontrairement à ce que l'on croit, les enfants font fonctionner

spontanément leurs aptitudes synthétiques et leurs aptitudes analytiques, ils sentent spontanément les liaisons et les solidarités ». Aussi, pour Pineau (2006, p. 212 et 214) :

> L'autoformation existentielle des acteurs inclurait l'appropriation personnelle de cette dimension anthropologique. C'est justement la spécificité du champ de l'autoformation qui est en jeu. La spécificité la plus interrogeante, déroutante, pour les chercheurs du champ de l'hétéroformation. En ouvrant audacieusement ce thème d'une recherche non-ordinaire dans le paradigme éducatif normal, nous nous situons dans une dynamique extensive de transition paradigmatique. Et doublement par l'objet et la méthode expérientielle. […]
>
> Les recherches dans les périodes de transition paradigmatique sont aux prises avec l'éclatement de modèles anciens et l'émergence éclatée de pratiques diffuses et effervescentes. Ces démarches de construction entremêlent sujets, objets, projets dans des approches souvent elles-mêmes imbriquées et imbriquantes, partie prenante. C'est le cas de cette première[202] qui aborde la spiritualité par l'approche expérientielle. Autre originalité pas si courante.

À partir du constat de cette double nécessité s'impose à nous la question de la possibilité d'intégration de tels changements à la fois épistémologiques et sociétaux relatifs à notre rapport à notre milieu de vie et au vivant qui le constitue.

Selon Morin (2014, p. 82), cette nécessité d'une réforme de la pensée vers une pensée complexe qui relie rencontrerait deux conditions favorables générées par deux grandes révolutions scientifiques encore inachevées l'une et l'autre, mais en cours. La première commencée au début du XXe siècle est celle de la physique quantique « qui a entièrement bouleversé notre notion du réel, abolissant totalement la conception purement mécaniste de l'Univers » et à partir de laquelle Nicolescu (1996, p. xviii) introduit, à la suite de Lupasco, la notion de niveaux de Réalité et la logique du tiers inclus. La seconde révolution qui, elle aussi, en est à ses débuts et apparaît dans certaines sciences dites systémiques telles que l'écologie ou la cosmologie, concerne l'apparition

---

[202] Ici, Pineau (2006) parle d'une recherche des liens entre les trois termes suivants : autoformation, expérience et spiritualité. Cette recherche avait été menée au sein du Groupe de Recherche sur l'Autoformation (GRAF) en 2003.

d' « approches complexes, polydisciplinaires » (Morin, 2014, p. 82) dont se réclame cette thèse.

Ainsi, l'intégration de la question de la spiritualité en éducation, abordant plus particulièrement le rapport au monde selon une approche transculturelle, transdisciplinaire et universelle (Galvani, 2020), témoignerait de la « construction d'une transition paradigmatique post-moderne avec retour d'un refoulé anthropologique » (Pineau, 2006, p. 209).

Pour Battiste (2013), il s'agit d'une décolonisation de l'éducation pour ouvrir sur d'autres épistémologies dont les savoirs ancestraux autochtones. Cette décolonisation pourrait alors s'inscrire dans le mouvement d'indigénisation (ou d'autochtonisation) dont celui de l'éducation[203] avec l'application du nouveau référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante au Québec où il est question d' « intégrer les méthodes d'enseignement et les connaissances autochtones » (MEQ, 2020, p. 14).

L'être humain est capable de changer rapidement et de s'adapter selon l'adage rappelé par Morin (2007, p. 27) : « là où croît le péril, peut aussi croître ce qui sauve », là où « la peur peut avoir de fortes vertus pédagogiques […] pour fonder malgré tout un principe d'espérance » (Pineau et Galvani, 2017, p. 38). On l'a vu avec la pandémie du Coronavirus débutée en début d'année 2020. Il est toutefois dommage qu'il faille attendre un tel péril pour l'humanité pour enfin éveiller certaines consciences environnementales notamment quant au sort de milliers d'espèces vivantes, dont certaines sont en voie d'extinction et d'autres déjà totalement décimées, révélateur d'un « anthropocentrisme [et d'] un individualisme forcenés » (Bourg, 2018, p. 17). Cette ère qualifiée d'Anthropocène, « inextricablement tissé[e] de faits et de valeurs » (Maris, 2018, p. 93), serait en fait, selon l'expression de Jeremy Baskin reprise par

---

[203] À cet effet, l'Association canadienne de l'éducation a produit une synthèse de la démarche d'indigénisation dans la pratique d'enseignement, accessible sur internet à l'adresse suivante : https://www.edcan.ca/wp-content/uploads/ace_faitsened_indigenisation2.pdf

Maris (2018, p. 93), « un paradigme déguisé en époque » et c'est sans doute là le plus grand danger.

Si, comme le met en évidence Nicolescu (1996, p. xiv), « la transdisciplinarité est une transgression généralisée qui ouvre un espace illimité de liberté, de connaissance, de tolérance et d'amour », misons sur cette approche pour conscientiser en profondeur et changer notre rapport au monde. Une telle réforme de pensée passe par l'éducation comme l'écrit Morin (2014, p. 83-84) :

> Je crois que la réforme, pour être porteuse d'un vrai changement de paradigme, doit être pensée non seulement au niveau de l'université, mais déjà au niveau de l'enseignement primaire. La difficulté est d'éduquer les éducateurs […].
> Il y a une réponse, c'est qu'ils s'autoéduquent avec l'aide des éduqués. […]
> D'autre part, le renouvellement des institutions de formation des maîtres pourra leur permettre d'introduire et de développer dans leurs enseignements les nouveaux savoirs.

Or un tel renouvellement se fait malheureusement attendre. Dans la section suivante, nous aborderons en ce sens la question de la formation des enseignants.

7.3.2 Quel impact pour la formation initiale et continue des enseignants ?

Le modèle éducationnel écospirituel que nous proposons interpelle un agir professionnel qui sollicite toute l'humanité et la profondeur d'un praticien réflexif (Schön, 1994 ; de Souza, 2006). Il s'agit avant tout de contribuer à une éducation transformationnelle (de Souza, 2006, 2019) qui, comparativement à une éducation transmissive, encourage la cocontruction de savoirs et le développement du pouvoir agir (Sauvé, 2018).

La mise en dialogue des différents savoirs, qu'ils soient d'ordre rationnel, sensible ou spirituel, passe par le principe de compréhension de l'autre ; elle répond à une « éthique de la compréhension aussi bien chez les enseignants que chez les enseignés » (Morin, 2014, p. 60). En effet, selon Schelles (2016, p. 134), « dans le cadre de la recherche d'un accès viable à la compréhension, la situation d'enseignement doit être manifestement

ouverte à la gestion des interprétations concurrentes et aux diverses conceptions sémantiques individuelles ».

L'insertion d'un tel modèle en éducation ne sera certes pas facile. Le plus grand défi sera celui d'entamer une brèche dans le paradigme éducationnel rationnel dominant, à l'origine des orientations pédagogiques en cours. Cela implique en premier lieu la formation initiale des enseignants. Or, reconnaissant davantage comme essentiel ce qui est utile ou rentable, le paradigme dominant actuel, à la fois soumis à la logique de l'économie de marché et au diktat de la technologie (Petrella, 2000, p. 25), valorise une démarche positiviste dans le cadre d'une éducation aux savoirs prédéterminés, à l'opposé d'une démarche ouverte au principe de l'autodéveloppement dont la subjectivation.

Et les enseignants dans tout cela ?

Pris au piège du paradigme éducationnel dominant dès leur formation initiale (voire bien avant, durant leur propre scolarité), les enseignants seront certainement portés à transmettre un savoir unidirectionnel selon « un rapport perlocutoire *qui dépouille les élèves d'un sentiment de contrôle* sur leurs propres apprentissages, leur propre quotidien scolaire, leur propre existence » (Robichaud, 2015, p. 266). Il est fort probable également que plusieurs enseignants n'auront sans doute jamais expérimenté dans leur existence ou pris conscience de leur propre dimension spirituelle (Elton-Chalcraft, 2002) et donc écospirituelle, s'inscrivant ainsi dans une société désenchantée (Taleb, 2016b).

Pour les enseignants qui sont sensibles à la dimension spirituelle de leur être et qui souhaitent intégrer une dimension écospirituelle à leur action éducative, c'est avant tout de courage dont ils auront besoin, comme le souligne le titre évocateur *The Courage to teach* de Palmer (2007) ; ils devront faire preuve de responsabilité et d'engagement dans un tel processus éducationnel. C'est également ce qu'a souligné une des

enseignantes ayant participé à la validation du modèle : le fait de prendre connaissance d'un modèle comme celui que nous proposons lui donnait non seulement le goût, mais le courage d'oser une pédagogie écospirituelle dans sa classe, adhérant elle-même à l'ensemble des principes développés dans le modèle.

Vers une formation des enseignants

Lors du processus de validation du modèle, la question de la formation des enseignants n'a cessé d'être soulignée autant par les experts que les acteurs du milieu éducatif. Pour Morin (2014, p. 77), il importe en effet de se concentrer sur la formation des enseignants afin de favoriser un mode de connaissance qui relie, où « il ne suffit pas de dire ''Il faut relier'' pour relier : relier nécessite des concepts, des conceptions, et ce que j'appelle des opérateurs de reliance ». Et la spiritualité, en tant que démarche d'autoformation existentielle et facteur de reliance dans les apprentissages, est certes de nature à y contribuer. Serres (2001, p. 252) parle de « Tierce Instruction » en lien avec le paradigme de la complexité pour comprendre les enjeux de l'humanité sur Terre, où les enseignants ont un rôle fondamental, « d'un genre particulier qu'il nomme tiers-instruits, guides ou passeurs favorisant l'établissement de relations constructives entre la Terre et l'humanité » (Brédif, 2013, paragr. 42).

Ainsi, dès leur formation initiale, il importe d'éveiller les enseignants à d'autres formes de savoir que celui des disciplines scolaires et d'introduire la dimension spirituelle de l'éducation. Il importe également d'encourager chez eux l'adoption d'une posture de recherche dans l'action éducative selon le principe d'une communauté d'apprentissage et une éthique réflexive-narrative (Gohier, 2011). Une telle posture pourra être associée à celle du praticien réflexif (de Souza, 2006). Aussi, l'attention portée à la réflexivité dans la formation enseignante, perçue déjà comme fondamentale (Gareau, 2018) au développement de son autonomie et de sa capacité de personnaliser ses interventions (Pellerin et Araujo-Oliveira, 2012), sera alors d'un grand support pour découvrir sa

propre dimension spirituelle et construire une identité professionnelle favorisant l'expérimentation d'une pédagogie transversale écospirituelle.

Il faut reconnaître qu'il existe déjà des initiatives d'enseignement universitaire visant à intégrer la spiritualité comme une réalité tant dans les pratiques d'enseignement que dans le développement personnel et professionnel. Il s'agit toutefois d'interventions ponctuelles. Nous pensons aux pratiques de soins spirituels dans la profession médicale ou en ergothérapie (Jobin, 2013 ; Townsend, 2002 ; Wilson, 2010), mais aussi en psychothérapie ou en éducation (Culham, Oxford et Lin, 2019 ; Eaude, 2019 ; Four Arrows et Jacobs, 2019 ; Harris, 2019 ; Hart, 2019 ; Kim, 2019 ; Miller, 2006, 2019 ; Miller et Athan, 2007). Miller et Athan (2007) par exemple, proposent un cours en psychothérapie offert aux psychologues, aux soignants, mais aussi aux enseignants, donnant la possibilité de comprendre le sens d'une expérience spirituelle comme une réalité phénoménologique fondamentale. Les étudiants sont invités à partager leur expérience pour y déceler des traces phénoménologiques de reliance et à y associer une analyse rationnelle rigoureuse, créant ainsi une dynamique réflexive discursive au sein du groupe. Ces auteurs utilisent le concept de *Spiritual Awareness Pedagogy* (SAP) ou de « pédagogie de la conscience spirituelle » pour signifier un enseignement qui considère la classe comme un espace intrinsèquement spirituel, où la réalité spirituelle est toujours présente et active.

D'autres cours, axés sur le développement à la fois personnel et professionnel des enseignants dans le cadre de leur formation initiale ou continue, intègrent déjà la dimension spirituelle sans la nommer directement et selon des procédés d'autoformation aux appellations variables telles que la psychosynthèse (Doyon et Pinault, 2019) ou encore l'accompagnement de soi (Rondeau, 2019), source de « mieux-être-et-vivre » (Rondeau, 2019, p. 25).

Sur le terrain, des initiatives d'intégration de la spiritualité dans une optique pédagogique auprès d'enseignants en poste, comme celle de Flanagan, Nelson et

Mullally (2012) en Irlande, considérée comme une « pédagogie de l'intériorité » incluant la contemplation et les pratiques sensitives de pleine conscience, contribuent au déploiement de modèles spirituels, voire écospirituels, en éducation. Cela dit, outre la formation au sujet du concept de spiritualité et de celui d'écospiritualité, la nécessité de l'accompagnement des enseignants[204] sur le terrain est mise en évidence par Flanagan, Nelson et Mullally (2012, p. 73), comme l'a d'ailleurs signalé Pascal Galvani lors de l'étape de validation du modèle. Au Québec plus spécifiquement, la formation des animateurs du service complémentaire d'animation spirituelle et d'engagement communautaire (SASEC) serait en ce sens un atout important.

À la lumière de ces observations, on peut constater que le modèle que nous proposons répond à des considérations éducatives campées dans un paradigme alternatif qui réussit peu à peu à percer le milieu universitaire, permettant d'espérer qu'il puisse un jour se déployer, favorisant la prise en compte de la question de l'écospiritualité. Pour ce faire, il s'agira de communiquer la démarche et les résultats d'initiatives en cours, d'en discuter et de continuer la recherche en ce sens, pour ensuite concevoir des cursus de formation appropriés.

7.4 Perspective de communication, de recherche et de formation

Les différents éléments de discussion présentés dans ce chapitre montrent bien toute la richesse et la complexité du champ de recherche dans lequel s'inscrit cette thèse. Ce champ encore peu exploré peut être abordé sous l'angle des fondements épistémologiques et psychologiques en éducation, celui de la didactique ou encore celui de la formation et du développement personnel et professionnel des enseignants.

---

[204] La demande d'accompagnement provient des enseignants eux-mêmes. Selon Pascal Galvani (entrevue, 15 octobre 2020), les enseignants, bien que volontaires, sont démunis face à des pratiques écoformatrices qui demandent un certain lâcher-prise de leur part, sortant du paradigme éducationnel dominant auquel ils ont été formés.

Ces éléments de discussion ont fait et continueront assurément à faire l'objet de communications écrites dans des revues de recherche en vue de susciter la discussion et d'alimenter la réflexion auprès de la communauté des chercheurs et des praticiens du domaine de l'éducation[205].

Par ailleurs, dans la mesure où la question spirituelle est l'affaire de tous et en particulier de la communauté des acteurs de l'éducation, il serait pertinent de pouvoir vulgariser les résultats de cette recherche. Une telle diffusion permettrait de clarifier le concept de spiritualité (actuellement objet de confusions et de controverses) et de préciser en quoi celle-ci se distingue des phénomènes religieux. Elle permettrait ensuite de partager la question du sens de notre rapport au monde, invitant à reconsidérer ou redécouvrir la Nature comme un partenaire de vie, source de bien-être pour l'ensemble de la communauté et appelant la sollicitude et la responsabilité.

Certes, comme nous l'avons vu précédemment, cette recherche ouvre sur de nouvelles avenues de recherches, notamment empiriques, concernant l'expérimentation du modèle éducationnel proposé dans une ou des classes et l'accompagnement auprès des enseignants. Enfin, les résultats de cette recherche pourraient bonifier le cursus de la formation des enseignants, notamment dans une perspective de rapprochement avec les méthodes d'enseignement et les connaissances autochtones (MEQ, 2020, p. 14), ou les

---

[205] À ce jour trois articles ont été publiés :

Boelen, V. (2021). L'Anthropocène et la crise environnementale, du nécessaire changement de paradigme à son opérationnalisation : vers une nouvelle approche d'éducation relative à l'environnement. *Recherches et Educations*, *Éduquer en Anthropocène*, *23*. https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.11684

Boelen, V. (2020). Réflexion sur une approche holistique d'éducation au vivant intégrant la dimension spirituelle du sujet. Éducation *relative à l'environnement : Regards, Recherches, Réflexions, 15* (2). https://doi.org/10.4000/ere.5667

Boelen, V. (2020). La prise en compte du cheminement spirituel du jeune selon une perspective d'éducation relative à l'environnement : la problématique québécoise. *Éducation et socialisation. Éducation(s) et Spiritualité(s) : Conceptualisation, problématisation, applications – Varia 56*. https://doi.org/10.4000/edso.12148

cours universitaires en éducation relative à l'environnement, mais aussi en psychologie autour de la conscience de soi et de son être-au-monde.

CONCLUSION

Cette recherche entreprise il y a quatre ans (septembre 2016) dans le cadre d'un programme de maîtrise en éducation s'est imposée comme une recherche doctorale de par la complexité de son objet et l'ampleur des travaux à réaliser. Il était question de clarifier le concept de spiritualité, trop souvent incompris, devenu même tabou et rejeté par une société et ses multiples institutions dont l'éducation, sous l'influence du paradigme socioculturel rationnel dominant (Bertrand et Valois, 1999). Mue par le désir d'éveiller en notre humanité l'aspiration profonde à vivre en harmonie avec une Terre actuellement en souffrance en cette ère de l'Anthropocène, et considérant le rôle majeur de l'éducation à cet effet, cette thèse répond à la question suivante :
Quels repères théoriques, axiologiques et praxéologiques permettraient de prendre en compte la spiritualité du jeune dans son rapport à son milieu de vie naturel, et d'enrichir à cet effet l'action éducative concernant l'enjeu majeur du vivre-ensemble sur Terre, soit un vivre-ensemble écologique ?

Construit selon la démarche globale de l'anasynthèse, le modèle éducationnel écospirituel issu de cette recherche a été présenté en trois volets correspondant à ses dimensions fondamentales : théorique, axiologique et praxéologique. Le volet théorique a proposé en premier lieu une définition et une exploration théorique du concept de spiritualité et de sa dimension environnementale. Nous avons ensuite abordé la question de la pertinence de sa prise en compte en éducation formelle, intégrant une préoccupation d'éducation relative à l'environnement par une « approche anthropologique de la formation » (Galvani, 2001, p. 157). Après l'énoncé du volet axiologique du modèle, le troisième volet a présenté diverses balises praxéologiques

(approches et stratégies) favorisant des choix éclairés pour une pédagogie écospirituelle.

Ainsi, les résultats de cette recherche, sous forme d'un modèle éducationnel écospirituel, pourraient apporter des réponses concrètes aux divers acteurs des milieux scolaires, mais aussi des contextes d'éducation non formelles comme ceux du plein air, désireux d'intégrer à leur pratique une éducation relative à l'environnement visant à déployer chez le jeune son potentiel de reliance au monde.

Plus largement, le modèle éducationnel issu de cette recherche pourrait être utilisé pour insuffler des changements dans la formation initiale et continue des enseignants concernant les pratiques éducatives.

Certains des experts consultés à l'étape de validation du modèle ont souligné tout l'intérêt de voir se mobiliser une relève en recherche à propos d'un objet si essentiel à notre humanité encore bien incompris et de fait, négligé. Selon Pineau (2000, p. 32) reprenant la formule de Sulivan et dans l'esprit de la transversalité, la spiritualité est « en marge, pour être au cœur ». Cette thèse est peut-être en marge de ce qui se fait habituellement en recherche en éducation, en marge pour être au cœur de notre existence humaine dans ce monde.

Nous espérons que cette recherche apporte des éléments pour alimenter la réflexion contribuant à considérer l'éducation autrement. Et, par sa dimension transversale qui dépasse le champ de l'éducation, formelle ou non, nous espérons que les propos de cette thèse puissent rejoindre également chaque être humain soucieux de vivre en harmonie avec son milieu de vie, l'invitant à s'engager dans un projet que Brédif (2013) à partir de Serres et de Teilhard de Chardin, nomme spirituel. Il s'agit de créer un lien spirituel à la nature, entre l'humanité d'une part et la Terre d'autre part, ce que les peuples racines et autochtones ont su maintenir précieusement (Rahmani, 2019).

Puisse cette thèse, aussi modeste soit-elle, faire ainsi sa part pour notre humanité et, dans une certaine mesure et dans certains cas, faire la différence pour réenchanter le monde, reboiser l'âme humaine, comme le disait le poète Julos Beaucarne, et nous donner à nouveau des racines et des ailes.

RÉFÉRENCES

Adams, K. (2014). Spiritual Development in Schools with No Faith Affiliation. The Cultural Ambivalence Towards Children's Spirituality in England. [Chapitre de livre]. Dans J. Watson, M. de Souza et A. Trousdale (dir.), *Global Perspectives on Spirituality and Education* (p. 21-32). Routledge Research in Education.

Adams, K. (2017). Towards an interdisciplinary approach to understanding and nurturing spirituality and the whole child. *International Journal of Children's Spirituality*, *22*(1), 1-3. https://doi.org/10.1080/1364436X.2017.1279726

Adams, K., Monahan, J. et Wills, R. (2015). Losing the whole child? A national survey of primary education training provision for spiritual, moral, social and cultural development. *European Journal of Teacher Education*, *38*(2), 199-216.

Afeissa, H.-S. (2016). Écosophie « How deep is our ecology? ». Dans A. Choné, I. Hajek et P. Hamman (dir.), *Guide des Humanités environnementales* (p. 51-58). Les Presses Universitaires du Septentrion.

Allard, G. (dir.). (1974). *Connaissance des principaux modèles théoriques d'éducation*. Les éditions du Conseil supérieur de l'éducation.

Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Les Presses Universitaires de France.

Altet, M. (2013). *Les pédagogies de l'apprentissage. Pédagogues et pédagogies. Les* Presses Universitaires de France.

Anadón, M. (2018). Les repères sociaux et épistémologiques. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4e éd., p. 17-50). Les Presses de l'Université de Montréal.

Archambault, I. et Dupéré, V. (2017). Joint trajectories of behavioral, affective, and cognitive engagement in elementary school. *The Journal of Educational Research*, *110*(2), 188-198.

Arrien, A. (2001). The Way of the Teacher : Principles of Deep engagement. Dans Lantieri (dir.), *Schools with Spirit. Nurtiring the Inner Lives of Childern and Teachers* (p. 148-157). Beacon Press.

Ash, H. (2005). *Les quatre éléments du changement. Un livre de sagesse toltèque*. Éditions Véga.

Assaraf, A. (2006). Le sacré, une force quantifiable ? *Revue Médium. Transmettre pour innover*, *7* (avril-mai-juin), 32-47. Éditions Babylone.

Aubenas, F. et Benasayag, M. (2002) *Résister, c'est créer*. Éditions La Découverte.

Ayotte-Beaudet, J.-P. (2018). *L'intérêt des élèves du premier cycle du secondaire lors des périodes d'enseignement des sciences à l'extérieur et à proximité de l'école.* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal.

Bachelard, D. (2005). Trajet de recherche socio-écologique : une marche lente vers la transdisciplinarité. Dans P. Paul et G. Pineau (dir.), *Transdisciplinarité et formation* (p. 48-65). Éditions L'Harmattan.

Bachelard, G. (1934/2000). *La formation de l'esprit scientifique*. Librairie philosophique J. Vrin.

Bachelard, G. (1938/1969). *La psychanalyse du feu*. Éditions Gallimard.

Bachelard, G. (1942/1991). *L'eau et les rêves. Essai sur l'imagination de la matière*. Éditions José Corti.

Bachelard, G. (1960/1989). *La poétique de la rêverie*. Éditions Quadrige et PUF.

Bader, B. et Sauvé, L. (2011). De l'éducation relative à l'environnement à l'éducation au développement durable : orientations idéologiques, représentations et pratiques éducatives (Introduction). Dans B. Bader et L. Sauvé (dir.), *Éducation, environnement et développement durable : vers une écocitoyenneté critique* (p. 1-13). Les Presses de l'Université Laval.

Barbier, R. (1997). *L'approche transversale : l'écoute sensible en sciences humaines*. Éditions Anthropos.

Barbier, R. (2006). Intuition et reliance en éducation. *Conférence aux Rencontres mondiales Kolisko – Congrès inter- et transdisciplinaires, médecine, pédagogie, éducation sociale – L'intuition dans la relation éducative*, 21-25 août 2006 – UNESCO, Paris, France.

Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Les Presses Universitaires de France.

Baribeau, C. (2005). Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives*, *l'instrumentation dans la collecte de données*, *Hors Série 2,* 98-113.

Baribeau, C. et Germain, M. (2010). L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, *29*(1), 28-49.

Barrau, A. (2020, 12 octobre). Conférence avec Aurélien Barrau, astrophysicien dans le cadre du forum *Une époque formidable* au théâtre des célestins. Lyon (France). https://www.youtube.com/watch?v=l8g0YHIMRhA

Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind : Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution and Epistemology*. University of Chicago Press.

Bateson, G. (1996). *Une unité sacrée. Quelques pas de plus vers une écologie de l'esprit*. Paris : Éditions du Seuil. (Titre anglais original *A Sacred Unity*, paru en 1991. Harper & Row. Avec Donaldson R.E. pour l'introduction et la bibliographie).

Battiste, M. (dir.) (2000). *Reclaiming Indigenous voice and vision*. University of British Columbia Press.

Battiste, M. (dir.) (2002). *Indigenous knowledge and pedagogy in first nations education: A literature review with recommendations*. Affaires autochtones et Développement du Nord Canada.

Battiste, M. (2010). Nourishing the learning spirit. *Education Canada*, *50* (1), 14-18. https://www.edcan.ca/wp-content/uploads/EdCan-2010-v50-n1-Battiste.pdf

Battiste M. (2013). Decolonizing Education. Nourishing the Learning Spirit. Purich / University of British Columbia Press.

Beauchamps, A. (1991). *Pour une sagesse de l'environnement*. Novalis, Université Saint-Paul.

Beauchamps, A. (1993). *Introduction à l'éthique de l'environnement.* Éditions Paulines.

Beaucher, V, Jutras, F. et Rousseau, S. (2010). *Enseigner l'éthique et la culture religieuse. Les fondements et la pratique au primaire et au secondaire.* Les éditions CEC.

Bédard, J. (2004). Le commencement de tous les chemins. Dans Ministère de l'Éducation du Québec. *Le développement spirituel en éducation*. *Actes du colloque tenu à Québec des 11 et 12 novembre 2003* (p. 7-16). http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/organismes/CAR_DevSpirituelEduc_ActesColloque.pdf

Bellous, J. E et Csinos, D. M. (2009). Spiritual styles: creating an environment to nurture spiritual wholeness. *International Journal of Children's Spirituality*, *14*(3), 213–224.

Benoît, C. (2000). *Vers un changement de paradigme du trouble de l'apprentissage en vue de la détermination des assises essentielles au développement d'un curriculum individualisé à l'intention des élèves de secondaire en difficulté d'apprentissage.* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal.

Benson, P. L., Roehlkepartain E. C. et Rude S.P. (2003). Spiritual Development in Childhood and Adolescence: Toward a Field of Inquiry. *Applied Developmental Science*, *7*(3), 205-213. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0703_12

Berelson, B. (1971). *Content Analysis in Communication Research*. Free Press.

Bergandi, D. (2000). Écologie, éthique environnementale et holisme ontologique. Dans A. Fagot-Largeault et P. Acot (dir.), *L'éthique environnementale* (p. 65-79). Paris : Sens Éditions.

Bergeron, R. (2002). *Renaître à la spiritualité*. Éditions Fides.

Bergeron, R. (2004) Cheminement spirituel et religion. Dans Ministère de l'Éducation du Québec. *Le développement spirituel en éducation*, *Actes du colloque tenu à Québec des 11 et 12 novembre 2003* (p. 49-60). http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/organismes/CAR_DevSpirituelEduc_ActesColloque.pdf

Bergèse, D. (2015). Jean Huss – Une réforme avant la Réforme. *Revue Réformée : Revue Théologique et Pratique*, *66*(3), 39-65.

Berryman, T. (2002). *Éco-ontogenèse et éducation: les relations à l'environnement dans le développement humain et leur prise en compte en éducation relative à l'environnement durant la petite enfance, l'enfance et l'adolescence*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal.

Berryman, T. (2003). L'éco-ontogenèse : les relations à l'environnement dans le développement humain – d'autres rapports au monde pour d'autres développements. *Éducation relative à l'environnement : Regards, Recherches, Réflexions*, *4*, 207-228.

Berryman, T. (2007). Des pistes pour institutionnaliser une éducation relative à l'environnement dans la trajectoire obligatoire de la formation initiale à l'enseignement primaire. *Éducation relative à l'environnement : Regards, Recherches, Réflexions*, *6*, 137-158.

Berryman, T. (2011). S'émanciper du maître mètre, de l'Homme qui mesure et manipule. Dans B. Bader et L. Sauvé (dir.), *Éducation, environnement et développement durable : vers une écocitoyenneté critique* (p. 45-101). Les Presses de l'Université Laval.

Bertrand, C. (2020). La pratique du dialogue en éthique et culture religieuse au secondaire telle que comprise et vécue par des enseignantes et des enseignants (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal.

Bertrand, C. et Dubois, M. (2013). *L'ABC d'ECR. Outils et stratégies pour un enseignement efficace et stimulant de l'éthique et de la culture religieuse au primaire et au secondaire*. Éditions Grahel.

Bertrand, Y. (1998). *Théories contemporaines de l'éducation.* Éditions Nouvelles

Bertrand, Y. (2014). *Les philosophies contemporaines de l'acte éducatif. Fondements, enjeux et stratégies*. Éditions Fabert.

Bertrand, Y. et Valois, P. (1992). *École et sociétés*. Éditions Agence d'Arc.

Bertrand, Y. et Valois, P. (1999). *Fondements éducatifs pour une nouvelle société*. Chronique sociale /Éditions Nouvelles.

Bertrand, Y., Valois, P. et Jutras, F. (1997). *L'écologie à l'école*. Les Presses Universitaires de France.

Best, R. (2014). Spirituality, Faith and Education. Some Reflections from a UK Perspective. Dans J. Watson, M. de Souza et A. Trousdale (dir.), *Global perspectives on spirituality and education*. Routledge.

Bêty, M.-N. (2013). *Conception et mise à l'essai d'un dispositif de formation portant sur le changement conceptuel en électricité et destiné aux enseignants du primaire*. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal.

Biesta, G. J. J. (2013). *The beautiful risk of education.* Paradigm Publishing.

Binder, M. (2005). Remembering the Past, Celebrating the Present, and Imagining the Future : The Storytelling Project at Lord Dufferin Public School. [Chapitre de livre]. Dans J. P. Miller, S. Karsten, D. Denton, D. Orr et I. Colalillo Kates (dir.), *Holistic Learning and Spirituality in Education. Breaking New Ground* (p. 137-144). State University of New York Press.

Binswanger, L. (1971). *Introduction à l'analyse existentielle*. Éditions de Minuit.

Bird-David, N. (1999). Animism Revisited: On Personhood, Environment and Relational Epistemology. *Current Anthropology*, *40*(S1), S67-S91.

Blanchet-Cohen, N. (2017). Apport des pédagogies autochtones à l'apprentissage de l'écocitoyenneté. [Chapitre de livre]. Dans L. Sauvé, I. Orelana, C. Villemagne et B. Bader (dir.), *Éducation Environnement Écocitoyenneté* (p. 67- 80). Les Presses de l'Université du Québec.

Boelen, V. (2017). Le développement d'une pensée réflexive du rapport à la nature par le biais d'ateliers artistiques, chez l'enfant. Éducation relative à l'environnement : Regards, Recherches, Réflexions, *14*(1), 201-211. https://journals.openedition.org/ere/2333

Boelen, V. (2020). Réflexion sur une approche holistique d'éducation au vivant intégrant la dimension spirituelle du sujet. Éducation *relative à l'environnement : Regards, Recherches, Réflexions, 15* (2). http://journals.openedition.org/ere/5667

Boeve, L. 2007. *God Interrupts History*. Continuum.

Bolle De Bal, M. (2003). Reliance, déliance, liance : émergence de trois notions sociologiques. *Sociétés*, *80*(2), 99-131. https://doi.org/10.3917/soc.080.0099.

Bolle De Bal, M. (2009). Éthique de reliance, éthique de la reliance : une vision duelle illustrée par Edgar Morin et Michel Maffesoli. *Nouvelle revue de psychosociologie*, *8*(2), 187-198. https://doi.org/10.3917/nrp.008.0187.

Bone, J. (2014). Spirituality and Early Childhood education in New Zealand and Australia. [Chapitre de livre]. Dans J. Watson, M. de Souza et A. Trousdale (dir.), *Global Perspectives on Spirituality and Education* (p. 116-127). Routledge Research in Education.

Bone, J. (2019). Moving the spirit. Holistic Education and Young Children. Dans J. P. Miller, K. Nigh, M. J. Binder, B. Novak et S. Crowell (dir.), *International Handbook of Holistic Education* (p. 70-78). Routledge.

Bouchard, N. (2004). Le développement spirituel des jeunes. Une aventure à faire et à vivre. Dans Ministère de l'Éducation du Québec, *Le développement spirituel en éducation, Actes du colloque tenu à Québec des 11 et 12 novembre 2003* (p. 117-126). http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/organismes/CAR_DevSpirituelEduc_ActesColloque.pdf

Bouchard, N., Daniel, M. et Desruisseaux, J. (2017). L'éducation éthique dans les orientations du programme québécois Éthique et culture religieuse : une éducation au vivre-ensemble ? *Éducation et francophonie*, *45* (1), 60–88. https://doi.org/10.7202/1040721ar

Booto Ekionea, J.-P., Bernard, P. et Plaisent, M. (2011). Consensus par la méthode Delphi sur les concepts clés des capacités organisationnelles spécifiques de la gestion des connaissances. *Recherches qualitatives, 29*(3), 168-192.

Boivert, D. (2004). La recherche documentaire et l'accès à l'information. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (4e éd., p. 85-102). Les Presses de l'Université du Québec.

Bourg, D. (2018). *Une nouvelle Terre*. Éditions Desclée de Brouwer.

Bourgeault, G. (2018). *Éloge de l'incertitude*. Éditions Bellarmin.

Boutin, G. (2008). *L'entretien de recherche qualitatif*. Les Presses de l'Université du Québec.

Boutin, G. (2018). *L'entretien de recherche qualitatif : théorie et pratique* (2e éd.). Presses de l'Université du Québec.

Brant Castellano, M. (2000). Updating Aboriginal traditions of knowledge. Dans G. Sefa Dei, B. L. Hall et D. Goldin Rosenberg (dir.), *Indigenous knowledge in global context: Multiple reading of our world* (p. 21-36). University of Toronto Presse Incorporated.

Brantmeier, E. (2019). Sustainable Peace for the Planet. Dans J. P. Miller, K. Nigh, M. J. Binder, B. Novak et S. Crowell (dir.), *International Handbook of Holistic Education* (p. 79-88). Routledge.

Brédif, H. (2013). Surmonter la crise écologique par un projet spirituel d'ordre supérieur ? À partir d'une lecture de Pierre Teilhard de Chardin et de Michel Serres. *VertigO. La revue électronique en sciences de l'environnement*, *13*(3).

Brendtro, L. et Brokenleg, M. (2001). The Circle of Courage : Children as Sacred Beings. Dans Lantieri (dir.), *Schools with Spirit. Nurtiring the Inner Lives of Childern and Teachers* (p. 39-52). Beacon Press.

Brightman, R. (1993). *Grateful Prey : Rock Cree Human-Animal Relationships*. University of California Press.

Brown, R. (1998). *Clefs pour une poétique de la sociologie*. Actes Sud.

Buchanan, M. T. et Hyde, B. (2008). Learning beyond the surface: engaging the cognitive, affective and spiritual dimensions within the curriculum. *International Journal of Children's Spirituality*, *13*(4), 309–320.

Caduto, M. J. (1998). Ecological Education : A System Rooted in Diversity. *The Journal of Environmental Education*, *29* (4), 11-16.

Cajete, G. (1994). *Look to the Mountain : An ecology of Indigenous education*. Kivaki Press.

Cajete, G. (2000). *Native Science: Natural Laws of Interdependence*. Clear Light Publishers.

Cajete, G. (2018). Native Science and Sustaining Indigenous Communities. Dans M. K. Nelson et D. Shilling (dir.), *Traditional ecological Knowledge. Learning from indigenous practices for environmental sustainability*. Cambridge University Press.

Cajete, G. (2019). Transformation Through Art and Vision. An Indigenous Perspective. Dans J. P. Miller, K. Nigh, M. J. Binder, B. Novak et S. Crowell (dir.), *International Handbook of Holistic Education* (p. 139-147). Routledge.

Callicott, B. (1994). *Earth's Insights. A Multicultural Survey of Ecological Ethics from the Mediterranean Basin to the Australian Outback*. University of California Press.

Carr, M. (2001). *Assessment in early childhood settings: Learning stories*. Sage.

Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société.* Éditions du Seuil.

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. (2005-). *Lexicographie*. http://www.cnrtl.fr/definition/

Charland, P. (2008). *Proposition d'un modèle éducationnel relatif à l'enseignement interdisciplinaire des sciences et de la technologie intégrant une préoccupation d'éducation relative à l'environnement* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal. https://archipel.uqam.ca/1175/1/D1651.pdf

Charlot, B. (1995). Les sciences de l'éducation : essai d'épistémologie. Dans B. Charlot (dir.), *Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi* (p. 19-37). ESF.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Anthropos.

Charron, A. et Raby, C. (2016). Synthèse sur le socioconstructivisme. Dans C. Raby et S. Viola (dir.), *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage. Pour diversifier son enseignement* (2e éd.). Les Éditions CEC.

Chavez, M. (2005). *L'éthique de l'environnement comme dimension transversale de l'éducation en sciences et technologies. Proposition d'un modèle éducationnel.* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal.

Chavez, M. (2009). Intégration de l'éthique de l'environnement comme dimension transversale de l'éducation en sciences : un modèle éducationnel. *Éducation relative à l'environnement : Regards, Recherches, Réflexions, 8,* 203-209.

Chawla, L. (1999). Life Paths Into Effective Environmental Action. *The Journal of Environmental Education*, *31*(1), 15-26.

Chawla, L. (2015). Benefit of Nature Contact for Children. *Journal of Planning Literature*, *30*(4), 433-452.

Cherblanc, J. (2005). *Théorisation ancrée du religieusement acceptable au Québec : le service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire dans les écoles secondaires francophones de l'île de Montréal*. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal.

Cherblanc, J. et Jobin, G. (2013). Vers une psychologisation du religieux? Le cas des institutions sanitaires au Québec. *Archives de sciences sociales des religions*, *58*(163), 39-62.

Chilisa, B. (2012). *Indigenous Research Methodologies*. Sage.

Chilisa, B. et Ntseane, G. (2010). Resisting dominant discourses: implications of indigenous, African feminist theory and methods for gender and education research. *Gender and Education*, *22*(6), 617–632.

Chiu, Y. C. (2009). Exploring pedagogical strategies to integrate a holistic approach to education into ESL classes. *Asia Pacific Education Review, 10*, 261–270.

Choné, A. (2016). Écospiritualité. Dans A. Choné, I. Hajek et P. Hamman (dir.), *Guide des Humanités environnementales* (p. 59-71). Les Presses Universitaires du Septentrion.

Choné, A., Hajek, I. et Hamman, Ph. (2016). Repenser l'idée de nature. Dans A. Choné, I. Hajek et P. Hamman (dir.), *Guide des Humanités environnementales* (p. 11-28). Presses Universitaires du Septentrion.

Clammer, J., Poirier, S. et Schwimmer, E. (dir.). (2004). *Figured Worlds: Ontological Obstacles in Intercultural Relations.* University of Toronto Press.

Clark, E. T. (1991). Holistic education: A search for wholeness. Dans R. Miller (dir.), *New Directions in education* (p. 53–62). Holistic Education Press.

Clausse, R. (1963). *Les Nouvelles*. Éditions de l'Institut de Sociologie.

Claxton, G. (2002, Octobre). *Mind expanding: Scientific and spiritual foundations for the schools we need*. Présentation faite lors de la conférence Graduate School of Education Public Lectures, University of Bristol, UK.

Comte-Sponville, A. (2006). *L'esprit de l'athéisme. Introduction à une spiritualité sans Dieu*. Éditions Albin Michel.

Comte-Sponville, A. (2013). *Dictionnaire philosophique* (4e éd.). *Les* Presses Universitaires de France.

Comte-Sponville, A., Jacquard, A., Monod, T., Pelt, J.-M., Rabhi, P., …, Souzenelle (de), A. (2006). *Écologie et spiritualité*. Éditions Albin Michel.

Condrau, G. (1988). A Seminar on Daseinsanalytic Psychotherapy. *Bulletin of the Division of Humanistic Psychology. The American Psychology association*, *16*, 101-129.

Conseil canadien sur l'apprentissage (2009). État de l'apprentissage chez les autochtones au Canada – *Une approche holistique de l'évaluation de la réussite.* Centre du savoir sur l'apprentissage chez les autochtones. http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/cca/sal_fr/sal_fr.pdf

Cottereau, D. (1994). *À l'école des éléments. Écoformation et classe de mer*. Lyon : Chronique Sociale.

Cottereau, D. (1999). *Chemins de l'imaginaire : pédagogie de l'imaginaire et éducation à l'environnement*. Éditions de Babio.

Cottereau, D. (2001). Pour une formation écologique. Complémentarité des logiques de formation. *Éducation permanente*, *148*, 57-67.

Cottereau, D. (2005a). L'imaginaire anthropologique et l'éducation à l'environnement. Dans *Chemins de traverse*, *Revue transdisciplinaire d'éducation à l'environnement*, Numéro 1 Solstice d'été, 1-6. Édition les amis de Circée.

Cottereau, D. (2005b). Écoformation : entre soi et le monde. *Pour, 187*, 111-117. http://www.espace-ressources.uqam.ca/images/Documents/Recherche/Articles_interet/D.COTTEREAU(2005).pdf

Cottereau, D. (2012). Habiter par corps. *Éducation relative à l'environnement : Regards, Recherches, Réflexions, 10,* 17-34.

Cottereau D. (2016, juin). *Sortir : des pratiques éducatives tous terrains ? De l'importance des expériences physiques.* Conférence aux 15e rencontres de l'éducation relative à l'environnement du Réseau Idée. Spa, Belgique.

Cottereau, D. (dir.). (2017). *Dehors : ces milieux qui nous trans-forment : récits éco-biographiques nés d'ateliers d'écriture.* Éditions L'Harmattan.

Culham, T., Oxford, R. et Lin, J. (2019). Cultivating the Abilities of the Heart : Educating through a Pedagogy of Love. Dans J. P. Miller, K. Nigh, M. J. Binder, B. Novak et S. Crowell (dir.), *International Handbook of Holistic Education* (p. 170-177). Routledge.

C.U.M. Smith (2006) A Review of : "Antonio Damasio. Looking for Spinoza : Joy, Sorrow and the Feeling Brain". *Journal of the History of the Neurosciences*, *15*(3), 290-292. https://doi.org/10.1080/09647040600718759

Dallaire, M. (2014). Spirituality in Canadian Education. [Chapitre de livre]. Dans J. Watson, M. de Souza et A. Trousdale (dir.), *Global Perspectives on Spirituality and Education* (p. 221- 232). Routledge Research in Education.

Damasio, A. R. (2005). *Spinoza avait raison. Joie et tristesse, le cerveau des émotions*. Éditions Odile Jacob Sciences.

Daniel, M.-F. (1992). *La philosophie et les enfants*. Les Éditions Logiques.

Daniel, M.-F. (2008). Présupposés philosophiques de Matthew Lipman et leurs applications. Dans C. Leleux (dir.), *La philosophie pour enfants – Le modèle de Matthew Lipman en discussion* (p. 25-45). de Boeck Université.

Dansereau, P. (1973). *La terre des hommes et le paysage intérieur*. Éditions Leméac.

Delgado, C. (2005). A discussion of the concept of spirituality. *Nursing Science Quarterly*, *18*(2), 157-162. https://doi.org/10.1177/0894318405274828

Delors, J. (dir.). (1996). L'Éducation : un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000115930

Demers, S., Bachand, C.-A. et Leblanc, C. (2016). Les approches inductives au service de l'agentivité épistémique et des finalités éducatives émancipatrices. *Approches inductives*, *3*(2), 41–70. https://doi.org/10.7202/1037913ar

Descola, P. (2005). *Par-delà nature et culture*. Éditions Gallimard.

Descola, P. (2011). *L'écologie des autres. L'anthropologie et la question de la nature*. Sciences en Question. Éditions Quae.

Descola, P. et Ingold, T. (2014). *Être au monde. Quelle expérience commune ?* Les Presses Universitaires de Lyon.

Deslauriers, A. (2011a). La création : Un processus de construction de soi. Dans P. Gosselin et E. St-Denis (dir.), Résonances (p. 95). Éditions Guérin.

Deslauriers, A. (2011b). *Comprendre l'enseignement des arts comme un art en soi : saisie d'une pratique en enseignement des arts plastiques* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal. https://archipel.uqam.ca/4344/1/M12284.pdf

Dewey, J. (1933). *How we think a restatement of the relation of the reflective thinking to the educative process*. Boston D. C. Heath Publishing.

Dewey, J. (1963). *Experience and education* (2e éd., première édition en 1938). Macmillan/Collier Publishing.

Dewey, J. (2004). *Comment nous pensons*. Collection Les Empêcheurs de penser en rond. Éditions La Découverte.

Dionne, L. (2018). L'analyse qualitative des données. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4e éd.), (p. 317-342). Les Presses de l'Université de Montréal.

Drake, S. et Reid, J. (2019). Integrated curriculum for the twenty-first century. Dans J. P. Miller, K. Nigh, M. J. Binder, B. Novak et S. Crowell (dir.), *International Handbook of Holistic Education* (p. 118-128). Routledge.

Duborgel, B. (1983/1992). *Imaginaire et pédagogie. De l'iconoclasme scolaire à la culture des songes*. Collection Formation pédagogie. Éditions Privat.

Duhamel, A. (2010). Le « vivre ensemble » : la citoyenneté et le politique entre conflit et confiance. Dans F. Jutras (dir.), *L'éducation à la citoyenneté. Enjeux socioéducatifs et pédagogiques* (p. 111-151). Les Presses de l'Université du Québec.

Dumais, C. (2014). Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal. https://archipel.uqam.ca/6815/1/D2734.pdf

Dumais, C. (2016). Proposition d'une typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral, *Les dossiers des sciences de l'éducation*, *36*, [En ligne]. https://doi.org/10.4000/dse.1347

Dupuy J.-P. (2009). *La marque du sacré*. Éditions Carnets Nord.

Durand, G. (2016). *Les structures anthropologiques de l'imaginaire* (12e éd.). Éditions Dunod.

Durand, M.-J. (1996). *État de la question du curriculum conduisant à la conception d'un réseau notionnel du domaine*. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal.

Eaude, T. (2009) Happiness, emotional well-being and mental health – what has children's spirituality to offer? *International Journal of Children's Spirituality*, *14*(3), 185-196. https://doi.org/10.1080/13644360903086455

Eaude, T. (2015). Global perspectives on spirituality and education. *International Journal of Children's Spirituality*, *20*(1), 66-68. https://doi.org/10.1080/1364436X.2014.988004

Eaude, T. (2019). Addressing the Needs of the Whole Child: Implications for Young Children and Adults Who Care for Them. Dans J. P. Miller, K. Nigh, M. J. Binder, B. Novak et S. Crowell (dir.), *International Handbook of Holistic Education* (p. 61-69). Routledge.

Eliade, M. (1952). *Images et symboles. Essais sur le symbolisme magico-religieux*. Éditions Gallimard.

Eliade, M. (1976). *Histoire des croyances et des idées religieuses*. *T. 1 : De l'âge de la pierre aux mystères d'Eleusis*. Éditions Payot.

Eliade, M. (1987). *Le sacré et le profane*. Éditions Gallimard.

Elton-Chalcraft, S. (2002). Empty wells: how well are we doing at spiritual well-being? *International Journal of Children's Spirituality*, *7*(3), 309–328.

Emmons, R. A. (2000). Is spirituality an intelligence? Motivation, cognition and the psychology of ultimate concern. *The International Journal for the Psychology of Religion*, *10*(1), 3–26.

Escobar, A. (2007). Worlds and Knowledges Otherwise. *Cultural Studies, 21*(2), 179-210.

Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Les Presses Universitaires de France.

Fabre, M. (2011). Quelle éducation pour un monde problématique ? [Chapitre de livre]. Dans A. Kerlan et D. Simard (dir.), *Paul Ricœur et la question éducative* (p. 59-78). Les Presses de l'Université Laval.

Fall, K. (2015). De quoi l'expression « le vivre-ensemble » est-il le nom ? Cartographie d'une notion. Dans F. Saillant (dir.), *Pluralité et vivre ensemble* (p. 21-36). Les Presses de l'Université Laval.

Faure, E. (dir.). (1972). *Apprendre à être*. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation. Paris : UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132982

Filliot, P. (2007). *L'éducation spirituelle ou l'autre de la pédagogie*. *Essai d'approches laïques de la relation maître-élève-savoir dans les spiritualités de l'Orient et de l'Occident (yoga, sagesse chinoise, bouddhisme zen, christianisme)* (Thèse de doctorat). Université Paris VIII Vincennes-Saint-Denis. U. F. R. Sciences de l'éducation. https://octaviana.fr/files/original/aed422078dbb258b120a342e507e5cc5.pdf

Filteau, S. (2009). *Proposition d'un modèle de concept de créativité applicable pour le design de mode au collégial et transférable à d'autres domaines et ordres d'enseignement*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal. https://archipel.uqam.ca/2574/1/M11185.pdf

Fisher, A. (2013). *Radical Ecopsychology. Psychology in the Service of Life* (2e éd.). State University of New-York Press.

Flanagan, B., Nelson, J. et Mullally, A. (2012). Spiritual Education. *Journal for the Study of Spirituality*, *2*(1), 61-76. https://doi.org/10.1558/jss.v2i1.61

Flowers, M., Lipsett, L. et Barrett, M. J. (2014). Animism, Creativity, and a Tree: Shifting into Nature Connection through Attention to Subtle Energies and Contemplative Art-Practice. *Canadian Journal of Environmental Education*, *19*, 111-126.

Four Arrows et Jacobs, D. T. (2019). From a Deeper Place : Indigenous Worlding as the Next Step in Holistic Education. Dans J. P. Miller, K. Nigh, M. J. Binder, B. Novak et S. Crowell (dir.), *International Handbook of Holistic Education* (p. 33-41). Routledge.

Forbes, S. (2003). *Holistic Education: An analysis of its ideas in nature*. Foundation for Educational Renewal, Solomon Press.

Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2010). Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives (2e éd.). Chenelière Éducation.

Fortin-Debart, C. (2003). *Contribution à l'étude du partenariat école-musée pour une éducation relative à l'environnement.* Thèse de doctorat en muséologie, sciences et société, Muséum National d'Histoire Naturelle, Paris. http://www.espace-ressources.uqam.ca/images/Documents/Recherche/Theses/C.DEBART-FORTIN(2003).pdf

Foucault, M. (2001). *L'herméneutique du sujet*. Éditions du Seuil.

Fox W. (1984). Deep Ecology : A New Philosophy of our Time ? *The Ecologist*, *14*, 194-200.

Fraser, D. (2004). Some educational implications for spiritual giftedness. *Gifted Education International*, *l8*, 255-265.

Fraser, D. (2007). State education, spirituality, and culture: teachers' personal and professional stories of negotiating the nexus. *International Journal of Children's Spirituality*, *12*(3), 289–305.

Fraser, D. (2014). Taha Wairua: The spiritual in state education in Aotearoa New Zeland. [Chapitre de livre]. Dans J. Watson, M. de Souza et A. Trousdale (dir.), *Global Perspectives on Spirituality and Education* (p. 103-115). Routledge Research in Education.

Fraser, D. et Grootenboer, P. (2004). Nurturing spirituality in secular classrooms. *International Journal of Children's Spirituality*, *9*(3), 307–320.

Freire, P. (1980). *Pédagogie des opprimés. Éditions* François Maspero.

Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperanza. Um Reencontro com a Pedagofia do Oprimido*. Paz e Terra.

de Freitas, L., Morin, E. et Nicolescu, B. (1994). *Charte de la transdisciplinarité.* Paris : Centre International de Recherches et études Transdisciplinaires. Récupéré du site du CIRET (Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires) http://ciret-transdisciplinarity.org/chart.php

Gadamer, H.-G. (1989). *Truth and method*. (2e éd. révisée en anglais, traduit de l'allemand par J. Weinsheimer et D. Marshall, l'original date de 1960). Sheed &Ward Pubishing.

Gadamer, H.-G. (1996). *Vérité et méthode : les grandes lignes d'une herméneutique philosophique.* Éditions du Seuil.

Gagné, G., Lazure, R., Sprenger-Charolles, L. et Ropé, F. (1989). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle*. De Boeck-Université.

Galvani, P. (1997). *Quête de sens. Anthropologie du blason et de l'autoformation*. Éditions L'Harmattan.

Galvani, P. (2001). Éducation et formation dans les cultures amérindiennes. *Revue Question de : « Éducation et sagesse. Quête de sens »*, *123*, 157-185.

Galvani, P. (2005a). L'autoformation, une perspective transpersonnelle, transdisciplinaire et transcultrelle. Dans P. Paul et G. Pineau (dir.), *Transdisciplinarité et formation* (p. 143-162). Éditions L'Harmattan.

Galvani, P. (2005b). Une démarche d'écoformation d'inspiration amérindienne. Dans R. Barbier et G. Pineau (dir.), *Habiter la terre : écoformation terrestre pour une conscience terrienne* (p. 65-78). Collection écologie et formation. Éditions L'Harmattan.

Galvani, P. (2008). Transdisciplinarité et écologisation d'une formation universitaire : une pratique critique à partir du paradigme de la complexité. *Éducation relative à l'environnement : Regards, Recherches, Réflexions, 7,* 133-158.

Galvani, P. (2013a). La dimension spirituelle de la formation existentielle*, Revue internationale en Sciences de l'éducation et de la formation*, *64-65*, 61-78.

Galvani, P. (2013b). Autoformation existentielle monodialoguante et métissages des pratiques de soi. *Pratiques spirituelles, autoformation et interculturalité, Revue internationale en Sciences de l'éducation et de la formation*, *64-65*, 215-236.

Galvani, P. (2018). La dimension spirituelle de l'auto-éco-formation face à la crise écologique. *Présence*, *11*, 53-70.

Galvani, P. (2020). *Autoformation et connaissance de soi. Une méthode de recherche-formation expérientielle*. Éditions Chronique sociale.

Gardner, H. (1993). *Frames of mind : The theory of multiple intelligences* (première édition en 1983). Basic Books Publishing.

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the new millennium*. Basic Books Publishing.

Gardner, H. (2000). A Case Against Spiritual Intelligence. *The international Journal for the Psychology of Religion*, *10*(1), 27-34.

Garman, K. (1982). *Eastside, Westside ... An Exercice in Applying Document Analysis Techniques in Educational Evaluation*. Northwest Regional Educational Laboratory Publishing.

Gareau, M. (2018). *Pratique réflexive et autorégulation : Favoriser le développement professionnel des étudiants à la fin de la formation en enseignement en adaptation scolaire et sociale de la formation initiale vers l'insertion professionnelle.* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal.

Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Éditions Guérin.

Gauthier, C. et Tardif, M. (2012). *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jour*s (3e éd.). Chenelière Éducation.

Genard, J.-L. (2001). Droit, éthique et responsabilité. *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale. Éthique de la magistrature. L'acte de juger*, *3*(2). https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.2507

Gendlin, E. T. (1962). *Experiencing and the creation of meaning; a philosophical and psychological approach to the subjective*. The Free Press of Glencoe.

Gendlin, E. T. (1972/1986). *Une théorie du changement de la personnalité* (traduit de l'américain par Fernando Roussel). Éditions Montréal Ville-Marie, Centre Interdisciplinaire de Montréal.

Gendlin, E. T. (2006). *Focusing : au centre de soi* (traduction de l'anglais dont la première édition date de 1978). Éditions de l'Homme.

Gendron, C. (2012). Le dialogue sur les questions existentielles. Dans N. Bouchard et M. Gagnon (dir.), *Éthique et culture religieuse en question : Réflexions critiques et prospectives*. https://ebookcentral-proquest-com.proxy.bibliotheques.uqam.ca

Ghiglione, R., Beauvois, J. L., Chambrol, C. et Trognon, A. (1980). *Manuel d'analyse de contenu*. Éditions Armand Colin.

Gilligan. C. (1986). *Une si grande différence*. Éditions Flammarion.

Girault, Y. et Sauvé, L. (2008). L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation pour le développement durable. Croisements, enjeux et mouvances. *Aster, 46,* 7-30.

Goffin, L. (1999). L'environnement comme éco-socio-système. Dans M. Loriaux (dir.), *Populations et développements : une approche globale et systémique* (p. 199-230). Acadernia-Bruylant/Éditions L'Harmattan.

Gohier, C. (1998). La recherche théorique en sciences humaines : réflexions sur la validité d'énoncés théoriques en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, *24*(2), 267-284.

Gohier, C. (2002). L'homme fragmenté : À la recherche du sens perdu. Éduquer à la compréhension et à la relation. *Éducation et francophonie*. *Les finalités de l'éducation*, *30* (1), 7-25.

Gohier, C. (2005). La formation des maîtres et l'orientation de la conduite humaine, un art entre éthique et déontologie. Dans C. Gohier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et former à l'éthique* (p. 41-60). Les presses de l'Université Laval.

Gohier, C. (2007). L'art de l'orientation de la conduite humaine en enseignement : quelle éthique et quelle déontologie ? Pour une éthique du lien. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, 2*(40), 77-93. https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2007-2-page-77.htm

Gohier, C. (2011). Les rois temps ricœuriens du développement du souci de l'autre en formation des maîtres : attestation, sollicitude, reconnaissance. Le cercle éthique. [Chapitre de livre]. Dans A. Kerlan et D. Simard (dir.), *Paul Ricœur et la question éducative* (p. 99-118). Les presses de l'Université Laval.

Gohier, C. (2018). Le cadre théorique. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (4e éd., p. 109-137). Les Presses de l'Université de Montréal.

Goleman, D. (2014). *L'intelligence émotionnelle* (première édition française en 1997). Collection J'ai lu. Éditions Flammarion.

Goleman, D., Bennett, L., Barlow, Z. et Sly, C. (2012). *Eco literate : how educators are cultivating emotional, social and ecological intelligence*. Jossey-Bass Publishing.

Gough, A. (2012) The Emergence of Environmental Education Research. A "History" of the Field. Dans R.B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon et A.E.J. Wals (dir.), *International Handbook of Environmental Education* (13-22). Routledge.

Grimes, B. (2007). *Multidimensional classroom: developing a comprehensive research base for Holistic Education.* University of Cambridge Press.

Guay, M.-H. (2004). *Proposition de fondements conceptuels pour la structuration du champ de connaissances et d'activités en éducation en tant que discipline*. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal.

Guba, E. C. et Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. Dans N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks London : SAGE Publications Inc.

Guérin, P. (2001). *La maturité, un défi spirituel*. Éditions Bayard.

Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*, T1 et T2. Éditions Fayard.

Hamermas, J. (1992). *L'éthique de la discussion*. Éditions Flammarion.

Habermas, J. (2010). *Between Naturalism and Religion*. Polity Press.

Habermas, J. et Ratzinger, J. (2006). *The Dialectics of Secularization : On Reason and Religion* (traduction de l'allemand par Brian McNeil). Ignatius Press.

Habermas J., Reder, M., Schmidt, J., Brieskorn, N. et Ricken, F. (2011). *An Awareness of What is Missing: Faith and Reason in a Post-Secular Age*. Polity Press.

Hadot P. (2001). *La philosophie comme manière de vivre*. Éditions Albin Michel.

Hadot P. (2002). *Exercices spirituels et philosophie antique*. Éditions Albin Michel.

Hagège, H. (2018). *Pour une éducation à la responsabilité*. ISTE Editions.

Halbmayer, E. (2012). Debating Animism, Perspectivism and the Construction of Ontologies. *Indiana*, *29*, 9-23.

Hardy, A. (1979). *The Spiritual Nature of Man*. Clarendon Press.

Hare, J. (2010). *Holistic Education : An interpretation for teachers in the IB Programmes*. International Baccalaureate Organization. https://kirrawatt.com/uploads/2/4/7/2/24720749/holistic_education.pdf

Harlos, K. P. (2000). Toward a spiritual pedagogy : Meaning, practice, and applications in management education. *Journal of Management Education*, *24*(5), 612-627.

Harris, D. (2019). Sound Escapes : An Holistic Approach to Spirituality and Music Education. Dans J. P. Miller, K. Nigh, M. J. Binder, B. Novak et S. Crowell (dir.), *International Handbook of Holistic Education* (p. 260-268). Routledge.

Harris, F. (2017). The nature of learning at forest school : practitioners' perspectives. *Education 3-13. International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, *45*(2), 272-291. https://doi.org/10.1080/03004279.2015.1078833

Hart, M. A. (2010). Indigenous Worldviews, Knowledge, and Research: The Development of an Indigenous Research Paradigm. *Journal of Indigenous Voices in Social Work, 1*(1), 1-16. http://www.hawaii.edu/sswork/jivsw http://hdl.handle.net/10125/12527 E-ISSN 2151-349X

Hart, T. (2007). From information to transformation. Education for the evolution of consciousness. Peter Lang.

Hart, T. (2019). Toward an Integrative Mind. Dans J. P. Miller, K. Nigh, M. J. Binder, B. Novak et S. Crowell (dir.), *International Handbook of Holistic Education* (p. 336-343). Routledge.

Hartung, H. (1966). *Pour une éducation permanente*. Éditions Fayard.

Hartung, H. (1978). *Spiritualité et autogestion. René Guénon, Râmana Maharshi : Une certaine vision du monde. Pratique autogestionnaire quotidienne. Pour une éducation permanente alternative*. L'Age d'Homme.

Harvey, S. (2007). *Développement d'un logiciel-outil formatif pour les personnes bénévoles et d'un modèle proposant des principes adaptés à ce contexte*. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Trois-Rivières et Université du Québec à Montréal.

Harvey, S. et Loiselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches qualitatives*, *28*(2), 95-117.

Haskin, C. (2001). Educating for Peace Nurturing the spirit of the child through transformative philosophy, structure, and curriculum in the early childhood classroom. *Our schools\our selves*, Winter, 67-82.

Hay, D. et Nye, R. (2006). *The Spirit of the Child* (2e éd.). Jessica Kingsley.

Heidegger, M. (1962). *Being and Time*. Blackwell.

Heidegger, M. (1980). *Introduction à la métaphysique* (première édition en 1958, traduit de l'allemand par Gilbert Kahn). Éditions Gallimard.

Hétu J.-L. (2001). *L'humain en devenir. Une approche profane de la spiritualité*. Éditions Fides.

Hoffman, E. (1992). *Vision of Innocence : Spiritual and Inspirational Experiences of Childhood*. Shambhala

Hoisti, O. R. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities. Reading*. Addison-Weiley Publishing.

Honneth, A. (2006). *La société du mépris. Vers une nouvelle théorie critique* (traduit par Olivier Voirol, Pierre Rusch et Alexandre Dupeyrix). Éditions La Découverte.

Honoré, B. (2013). Que pouvons-nous entendre par esprit ou spirituel dans le champ de la formation ? *Revue internationale en Sciences de l'éducation et de la formation*, *Pratiques spirituelles, autoformation et interculturalité, 64-65*, 201-214.

Hornborg, A.-C. (2011). Are We All Spiritual? A Comparative Perspective on the Appropriation of a New Concept of Spirituality. *Journal for the Study of Spirituality, 1*(2), 249-268. https://doi.org/10.1558/jss.v1i2.249

Houssaye, J. (1988). *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire.* P. Lang.

Houssaye, J. (dir.). (2013). *Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (9e éd, première édition en 1993). ESF.

Hutchison, D. 1998. *Growing Up Green : Education for Ecological Renewal*. Teachers College Press.

Hyde, B. (2004). The plausibility of spiritual intelligence: spiritual experience, problem solving and neural sites. *International Journal of Children's Spirituality*, *9*(1), 39-52. https://doi.org/10.1080/1364436042000200816

Hyde, B. (2008). *Children and Spirituality : Searching of Meaning and Connectedness*. Jessica Kingsley.

Hyde, B. (2014). Nurturing spirituality through a dispositional framework in early years' contexts. [Chapitre de livre]. Dans J. Watson, M. de Souza et A. Trousdale (dir.), *Global perspectives on spirituality and education* (p. 128-139). Routledge.

Hyde, B. (2018). Nurturing the spiritual child : recognising, addressing and nurturing spirituality in early years'classrooms through a dispositional framework. [Chapitre de livre]. Dans M. de Souza et A. Halaffof (dir.), *Re-Enchanting Education and Spiritual Wellbeing. Fostering Belonging and Meaning-Making for Global Citizens* (p. 201-213). Routledge.

Imbert, F. (1985). *Pour une praxis pédagogique.* Matrice Éditions.

Imbert, F. (1987). *La question de l'éthique dans le champ éducatif.* Matrice Éditions.

Imbert, F. (2000). *L'impossible métier de pédagogue.* ESF.

Ingold, T. (1991). Becoming Persons: Consciousness and Sociality in Human Evolution, *Cultural Dynamics*, *4*(3), 335-378.

Ingold, T. (1994). Humanity and Animality. Dans T Ingold (dir.), *Companion Encylopedia of Anthropology: Humanity, Culture and Social Life* (14-32). Routledge.

Ingold, T. (1996). Hunting and Gathering as Ways of Perceiving the Environment. Dans R. Ellen et K. Fukui (dir.), *Redefining Nature : Ecology, Culture and Domestication,* (p. 117-155). Berg Publishing.

Ingold, T. (2000). *The perception of the environment. Essays on livelihood, dwelling and skill*. Routledge.

Ingold, T. (2011). *Being Alive: Essays on Movement, Knowledge and Description*. Routledge.

Jacob, E. (2017). *Les rôles d'enseignantes atikamekws à l'éducation préscolaire en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit : une recherche collaborative en milieu autochtone.* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal. https://archipel.uqam.ca/11399/1/D3373.pdf

Jacquard, A. (1997). *Petite philosophie à l'usage de non-philosophes*. Avec la participation de H. Planès. Éditions Calmann-Lévy.

Jacquard, A. (2005). *Nouvelle petite philosophie*. Éditions Stock.

Jacquard, A. (2006). Pour une démocratie de l'éthique. Dans A. Comte-Sponville, A. Jacquard, T. Monod, J.-M. Pelt, P. Rabhi, A. Souzenelle (de), *Écologie et spiritualité* (p. 206-211). Éditions Albin Michel.

Jardine, D. (2000). Under the tough old star. Ecopedagogical essays. Foundation for Educational Renewal.

James.W. (2008). *The Varieties of Religious Experiences. A Study in Human Nature*. (La première édition date de 1902). Routledge.

Jean, G. (1991). *Pour une pédagogie de l'imaginaire*. Éditions Casterman.

Jeannotte, D. (2015). *Raisonnement mathématique : Proposition d'un modèle conceptuel pour l'apprentissage et l'enseignement au Primaire et au secondaire.* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal. Récupéré de https://archipel.uqam.ca/8129/1/D2927.pdf

Jeffrey, D. (2003). *Éloge des rituels. Les* Presses de l'Université Laval.

Jeffrey, D. (2017, juin). *Des nouveaux défis pour l'accompagnement spirituel des jeunes*. Communication présentée lors du congrès annuel de l'association professionnelles des Animateurs de Vie Spirituelle et d'Engagement Communautaire du Québec (APAVECQ), Lac-Delage, Québec.

Jérôme, L. (2005). Musique, tradition et parcours identitaire de jeunes Atikamekw. La pratique du *tewehikan* dans un processus de convocation culturelle. *Recherches amérindiennes au Québec*, *35*(3), 19-30.

Jickling, B. (1996). Wolves, Ethics and Education : Looking through the Yukon Wolf Conservation and Management Plan. Dans B. Jickling (dir.), *Colloquium : Environment, Ethics and Education* (p. 158-162). Yukon College.

Jickling, B. et Wals, A. E. J. (2008). Globalization and environmental education : looking beyond sustainable development. *Journal of Curriculum Studies*, *40*(1), 1-21. https://doi.org/10.1080/00220270701684667

Jickling, B. et Wals, A. E. J. (2013). Probing Normative Research in Environmental Education. Ideas about Education and Ethics. Dans R. B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon et A. E. J. Wals (dir.), *International Handbook of Research on Environmental Education* (p. 74-86). Routledge.

Jobin, A.-M. (2020). *Le Nouveau journal créatif : à la rencontre de soi par l'écriture, le dessin et le collage*. Les Éditions de l'Homme.

Jobin, G. (2013). *Des religions à la spiritualité. Une appropriation biomédicale du religieux dans l'hôpital*. Collection soins et spiritualités, 3. Lumen Vitae.

Jobin, G. (2016). La prise en compte de l'expérience spirituelle en soins palliatifs : un cas de mutation des représentations de la spiritualité. *Laval théologique et philosophique*, *72* (3), 449–463. https://doi.org/10.7202/1040356ar

Jobin, G., Guyon, A.-C., Allard, M., Caenepeel, D., Cherblanc, J., Lessard, J. et Vonarx, N. (2013). La spiritualité selon les soignants en soins palliatifs. Une analyse systémique. [Wie Spiritualität in Palliative Care verstanden wird. Eine systemische Analyse], *Spiritual Care. Zeitschrift für Spiritualität in den Gesundheitsberufen*, 2(1), 17-26.

Jonas, H. (1990). *Le principe responsabilité une éthique pour la civilisation technologique.* Éditions du Cerf.

Jonas, H. (1998). *Pour une éthique du futur*. Éditions Rivages Poche/Petite bibliothèque.

Joseph, R. (2018). Fostering a sense of belonging and identity through sound and spirituality. [Chapitre de livre]. Dans M. de Souza et A. Halafoff (dir.), *Re-Enchanting Education and Spiritual Wellbeing. Fostering Belonging and Meaning-Making for Global Citizens* (p. 189- 200). Routledge.

Jung, C. G. (1963). *Dialectique du Moi et de l'inconscient*. Éditions Gallimard.

Jung, C. G. (1964). *L'homme est ses symboles*. Éditions Port Royal.

Jung, H.-Y. (2012). Transversalité, harmonie et humanité entre ciel et terre. *Diogène*, *1*(237), 138-148.

Kant, I. (1785/2013). *Fondements de la Métaphysique des mœurs*. Éditions Les Échos du Maquis. [Version électronique]. https://philosophie.cegeptr.qc.ca/wp-content/documents/Fondements-de-la-Métaphysique-des-moeurs.pdf

Kant, I. (1781/ 2019). *Critique de la raison pure*. (Traduit de l'allemand par Jacques Auxenfants). [Version électronique]. http://classiques.uqac.ca/classiques/kant_emmanuel/Critique_de_la_raison_pure/Critique_de_la_raison_pure.html

Kaplan, S. (1995). The restorative benefits of Nature towards an integrative framework. *Journal of Environmental Psychology*, *16*, 169-182.

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation, Étapes et approches.* (3e éd.). ERPI.

Karsenti, T et Savoie-Zajc, L, (dir.). (2018). *La recherche en éducation : étapes et approches* (4e éd.). Les Presses de l'Université de Montréal.

Kates, I.C. et Harvey, C. L. (dir.). (2010). *The wheels of soul in education: An inspiring international Dynamic*. Sense Publishers.

Kergreis, S. (2009). Les valeurs et les actes : une perspective transdisciplinaire pour l'éducation à l'environnement, *Éducation relative à l'environnement. Regards, Recherches, Réflexions, 8*. [En ligne]. http://journals.openedition.org/ere/2147

Kessler, R. (2000). *The soul of education: Helping students find connection, compassion and character at school*. ASCD.

Kessler, R. (2001). Soul of Students, Soul of Teacher : Welcoming the Inner Life to School. [Chapitre de livre]. Dans L. Lantieri (dir.), *Educating from the Heart. Theoretical and practical approaches to transforming education* (p.107-131). Rowman & Littlefield Education.

Kessler, R. (2005). Nourishing Adolescents' Spirituality. [Chapitre de livre]. Dans J. P. Miller, S. Karsten, D. Denton, D. Orr et I. Colalillo Kates (dir.), *Holistic Learning and Spirituality in Education. Breaking New Ground* (p. 101-108). State University of New York Press.

Kim, B. (2019). The School Forest Movement in South Korea from a Holistic Perspective. Dans J. P. Miller, K. Nigh, M. J. Binder, B. Novak et S. Crowell (dir.), *International Handbook of Holistic Education* (p. 186-190). Routledge.

Kober, G. (2013). For They Do Not Agree In Nature: Spinoza and Deep Ecology. *Ethics & the Environment*, *18*(1), 43-65. https://muse-jhu-edu.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2443/article/509309/pdf

Kohn, E. (2013). *How Forests Think: Toward an Anthropology Beyond the Human*. University of California Press.

Kolb, D. A. (1984). *Experimental learning experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.

Krippendorf, K. (1982). *Content Analysis. An Introduction to its Methodology*. Sage Publications.

Kuhn, T. (2008). *La structure des révolutions scientifiques* (traduction de Laure Meyer, 2e éd.). Éditions Flammarion. (Ouvrage original publié en 1962 puis augmenté en 1970 sous le titre *The Structure of Scientific Revolutions*, University of Chicago Press).

Lacelle, N. (2009). *Modèle de lecture-spectature, à intention didactique, de l'œuvre littéraire et de son adaptation filmique* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal. https://archipel.uqam.ca/2537/1/D1852.pdf

Lambilliotte, M. (1968). *L'homme relié. L'aventure de la conscience*. Société Générale d'Édition.

Lamontagne, L. (2014). La situation pédagogique en enseignement de l'histoire. *Traces, 52*(2), 16-19.

Landry, N. (2006). *Vers une classification du domaine perceptuel en éducation préprimaire : proposition d'un construit théorique*. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal. https://archipel.uqam.ca/9704/1/D1444.pdf

Landry, R. (2000). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (3e éd., p. 329-356). Les Presses de l'Université du Québec.

Lantieri, L. (2001a). *Educating from the Heart. Theoretical and practical approaches to transforming education*. Rowman & Littlefield Education.

Lantieri, L. (2001b). A Vision of Schools with Spirit. Dans Lantieri (dir.), *Schools with Spirit. Nurtiring the Inner Lives of Childern and Teachers* (p. 7-20). Beacon Press.

Lanz Delgado, S. (2005). Écopédagogie et culture prédatrice. *Revista Cubana de Educacion Superior*, *21*(2), 59-71. https://iresmo.jimdo.com/2016/10/31/qu-est-ce-que-l-%C3%A9co-p%C3%A9dagogie/

Laprée, R. (2017). *La sagesse des 9-12 ans : 30 vies chez monsieur Lazhar*. Les Presses de l'Université Laval.

Larrère, C. (2000). Peut-on échapper au conflit entre anthropomorphisme et éthique environnementale ? Dans A. Fagot-Largeault et P. Acot (dir.), *L'éthique environnementale* (p. 17-38). Sens Éditions.

Larrère, C. (2016). Éthique environnementale. Dans A. Choné, I. Hajek et P. Hamman (dir.), *Guide des Humanités environnementales* (p. 41-49). Les Presses Universitaires du Septentrion.

Latour, B. (2009). Perspectivism : 'Type' or 'bomb' ? *Anthropology today*, *25*(2), 1-2.

Laugrand, F. (2013). Pour en finir avec la spiritualité : l'esprit du corps dans les cosmologies autochtones du Québec. Dans A. Beaulieu, S. Gervais et M. Papillon, (dir.), *Les Autochtones et le Québec. Des premiers contacts au Plan Nord* (p. 213-232). Les Presses de l'Université de Montréal.

Lavallée, L. F. (2009). Practical Application of an Indigenous Research Framework and Two Qualitative Indigenous Research Methods: Sharing Circles and Anishnaabe Symbol-Based Reflection. *International Journal of Qualitative Methods*, *8*(1), 21-40.

Lavallée, N. (2014). *Vivre ensemble : une notion à préciser avec le personnel scolaire*. (Mémoire de maîtrise). Université Laval, Québec. https://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site_crievat/documents/Essai_memoire_these/2013-2014/Memoire_Noemie_Lavallee.pdf

Leboeuf, M. (2017a). *Petite enfance en forêt en huit points*. https://passetemps.com/blogue/petite-enfance-en-forêt-en-huit-points-n4070

Leboeuf, M. (2017b). *Petite enfance en forêt : bénéfices et défis*. https://passetemps.com/blogue/petite-enfance-en-forêt-bénéfices-et-défis-n4082

Lebuis, P. (2006). *Les enjeux d'une nouvelle articulation de l'éthique, de la religion et de la citoyenneté à l'école, Éthique publique, 8*(1). http://journals.openedition.org/ethiquepublique/1873

L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. Dans J.- P. Deslauriers (dir.), *La recherche qualitative : résurgence et convergences* (pp. 49-66). Presses de l'Université du Québec.

L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.

Lefebvre, B. (1989). La recherche qualitative et l'analyse de contenu. *Revue canadienne de l'éducation*, *14*(3), 381-386.

Legendre, R. (1983). *L'éducation totale*. Ville-Marie/Éditions Fernand Nathan.

Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (1e éd.). Larousse Édition.

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2e éd.). Éditions Guérin.

Legendre, R. (2001). *Une éducation… à éduquer* (3e éd.). Éditions Guérin.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Éditions Guérin.

Léger, D. (2006). *L'éducation à la sensibilité éthique en formation initiale à l'enseignement : une praxis éducative au sein d'un projet personnel de formation.* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Rimouski. http://semaphore.uqar.ca/205/1/Diane_Leger_octobre2006.pdf

Lehrer, J. (2018). *Récits, métarécits et contrerécits des relations parent-intervenant pendant les transitions vers la maternelle en milieux marginalisés.* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal. https://archipel.uqam.ca/11665/1/D3448.pdf

Lenoir, F. (2017). *Le miracle Spinoza. Une philosophie pour éclairer notre vie*. Éditions Fayard.

Lenoir, Y. (2020). Didactique : une approche sociohistorique du concept. *Didactique*, *1*(1), 12-39. https://doi.org/10.37571/2020.0102

Leopold, A. (2000). *Almanach d'un comté des sables*. Éditions Flammarion.

Leopold, A. (2019). *L'éthique de la terre. Suivi de Penser comme une montagne*. Éditions Payot & Rivages.

Lépine, G. (1977). *Analyse des modèles utilisés en éducation au Québec*. Éditions coopératives Albert-St-Martin.

Leroux, G. (2004). Liberté et spiritualité. Dans Ministère de l'Éducation du Québec. *Le développement spirituel en éducation*, *Actes du colloque tenu à Québec des 11 et 12 novembre 2003* (p. 205-223). http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/organismes/CAR_DevSpirituelEduc_ActesColloque.pdf

Lévinas, E. (1991). De l'être à l'autre. Dans F. Lenoir (dir.), *Le temps de la responsabilité* (p. 242-245). Éditions Fayard.

Lévi-Stauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Plon Édition.

Lincoln, Y. S. et Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage Publications.

Loi sur l'instruction publique. (2016). Chapitre I – 13.3. Article 36. 2002, c.63, a.2. Récupéré de http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cs/I-13.3.pdf

Loiselle, J. (2001). La recherche développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques. [Chapitre de livre]. Dans M. Anadón et M. L'Hostie (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 77-97). Les Presses de l'Université Laval.

Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apport et limites. *Recherches qualitatives*, *27*(1), 40-59.

Lipman, M. et Sharp, M. (1978). *Growing up with philosophy*. Temple University Press.

Louv, R. (2012). *The Nature Principle. Reconnecting with life in a Virtual Age*. Algonquin books of Chapel Hill.

Lovelock, J. (2000). *La terre est un être vivant*. Flammarion.

Lucas, A.M. (1980). The Role of Science Education in Education for the Environment. *Journal of Environmental Education*, *12*(2), 32-37.

Mager, R. (2004). Le souffle du portageur. L'intérêt pour la spiritualité dans le monde contemporain. Dans Ministère de l'Éducation du Québec. *Le développement spirituel en éducation*. *Actes du colloque organisé par le Ministère de l'éducation, à Québec, les 11 et 12 novembre 2003* (p. 19-36). http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/organismes/CAR_DevSpirituelEduc

Malherbe, J-F. (1997). *La conscience en liberté : Apprentissage de l'éthique et création d'un consensus*. Éditions Fides.

Maris, V. (2018). *La part sauvage du Monde. Penser la nature dans l'Anthropocène*. Éditions du Seuil.

Marrett, R.R. (1920). *Psychology and Folklore*. Methuen & Co.

Martineau, S., Simard, D. et Gauthier, C. (2001). Recherches théoriques et spéculatives : considérations méthodologiques et épistémologiques. *Recherches qualitatives*, *22*, 3-32.

Maslow, H. A. (1968). *Toward a Psychology of Being* (2e éd.). D. Van Nostrand Company.

Maslow, H. A. (1971). *Religions, values, and peak-experiences.* Viking Press.

Mata-McMahon, J. (2016). Reviewing the research in children's spirituality (2005–2015): proposing a pluricultural approach. *International Journal of Children's Spirituality*, *21*(2), 140-152. https://doi.org/10.1080/1364436X.2016.1186611

Mayer, F. S., McPherson Frantz, C. (2004). The connectedness to nature scale : A measure of individuals' feeling in community with nature. *Journal of Environmental Psychology*, *24*, 503–515.

Meadows, D., Randers, J. et Meadows, D. (2004). *Limits to growth: the 30-year update*. Chelsea Green Pub. Co.

Ménard, L. (2016). Apprentissage expérientiel. Dans C. Raby et S. Viola (dir.), *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage. Pour diversifier son enseignement* (2e éd., p. 100-110). Les éditions CEC.

Mère Teresa de Clacutta (2008). *Viens, sois ma lumière : les écrits intimes de la sainte de Calcutta*. Textes édités et commentés par Brian Kolodiejchuk. Éditions Lethielleux.

Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Éditions Gallimard.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research - A guide to Design and Implementation* (3e éd.). Jossey-Bass.

Messier, G. (2014). *Proposition d'un réseau conceptuel initial qui illustre la nature, la structure, ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme* méthode *en pédagogie* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal. https://archipel.uqam.ca/6822/1/D2770.pdf

Messier, G. et Dumais, C. (2016). L'anasynthèse comme cadre méthodologique pour la recherche théorique : deux exemples d'application en éducation. *Recherches qualitatives, 35(1)*, 56-75. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero35%281%29/rq-ht-messier-dumais.pdf

Miles, M. B. et Huberman, A. M. (1984). *Qualitative Data Analysis : A Sourcebook of New Méthods*. Sage Publications.

Miles, M.B. et Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2e éd., première édition française de 1991). De Boeck Université.

Miller, J. P. (1988). *The Holistic Curriculum* (1ère éd.). OISE Press.

Miller, J. P. (2006). *Education for wisdom and compassion. Creating conditions for timeless learning.* Corwin Press (Sage Publication Company).

Miller, J. P. (2007). *The holistic curriculum* (3e éd.). OISE Press.

Miller, J. P. (2019). Holistic Education. A brief history. Dans J. P. Miller, K. Nigh, M. J. Binder, B. Novak et S. Crowell (dir.), *International Handbook of Holistic Education* (p. 5-16). Routledge.

Miller, J. P., Karsten, S., Denton, D., Orr, D. et Colalillo Kates, I. (2005). *Holistic Learning and Spirituality in Education. Breaking New Ground*. State University of New York Press.

Miller, J. P., Nigh, K., Binder, M. J., Novak Bruce, Crowell S. (2019). *International Handbook of Holistic Education*. Routledge.

Miller, L. et Athan, A. (2007). Spiritual awareness pedagogy : the classroom as spiritual reality. *International Journal of Children's Spirituality*, *12*(1), 17-35.

Miller, R. (1988). Holistic education: A radical perspective. *The Holistic Education Review*, *1*(1), 2–3.

Miller, R. (2000). A brief introduction to holistic education. *The encyclopedia of informal education*. http://infed.org/mobi/a-brief-introduction-to-holistic-education/.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1984). *Programme d'études. Primaire. Formation personnelle et sociale.* http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs41361

Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). *La formation des maîtres dans le domaine du développement personnel : une crise symptomatique*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/aff_religieuses/Avis_FormationMaitresDomDevPers.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec. (2004). *Le développement spirituel en éducation*, *Actes du colloque tenu à Québec des 11 et 12 novembre 2003*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/organismes/CAR_DevSpirituelEduc_ActesColloque.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec. (2006a). *Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire, Enseignement primaire*. Version approuvée. http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/pdf/prform2001.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec. (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire, premier cycle. Chapitre 7 : Domaine de l'Univers social - Géographie. Version approuvée.* http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_geographie-premier-cycle.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec. (2008). *Guide d'animation Le service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/SASEC_GuideAnim.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante.* https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005). *Pour approfondir sa vie intérieure et changer le monde. L'animation spirituelle et l'engagement communautaire un service éducatif complémentaire*. http://www.apavecq.qc.ca/IMG/pdf/Cadre_ministeriel.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Le cheminement spirituel des élèves. Un défi pour l'école laïque*. http://www.ftsr.umontreal.ca/carrieres/documents/sasec/AvisCheminementSpirituel.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). Domaine du développement personnel, éthique et culture religieuse. Dans *le Programme de formation de*

l'école québécoise, Éducation préscolaire, Enseignement primaire (p 272-363). http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_ethique-culture-religieuse-primaire.pdf

Minor C. V. et Grant, B. (2014). Promoting spiritual well-being: a quasi- experimental test of an element of Hay and Nye's theory of children's spirituality. *International Journal of Children's Spirituality*, *19*(3-4), 213-227. https://doi.org/10.1080/1364436X.2014.960916

Misrahi, R. (1998). *Le corps et l'esprit dans la philosophie de Spiniza*. Collection Les Empêcheurs de penser en rond. Éditions La Découverte.

Montaigne (de), M. (1595/1965). *Essais Livre III*. (Texte établi par P. Villey et V. L. Saulnier). Les Presses Universitaires de France.

Montessori, M. (1965). *Dr. Montessori's own handbook* (traduction de F. Simmonds). Schocken Books.

Moore, A. (2005). Educating for the Soul. [Chapitre de livre]. Dans J. P. Miller, S. Karsten, D. Denton, D. Orr et I. Colalillo Kates, (dir.), *Holistic Learning and Spirituality in Education. Breaking New Ground* (p. 9-16). State University of New York Press.

Morin, E. (1980). *La Méthode II. La vie de la vie.* Éditions du Seuil.

Morin, E. (1986). *La Méthode III. La connaissance de la connaissance.* Éditions du Seuil.

Morin, E. (1991). *La Méthode IV. Les idées.* Éditions du Seuil.

Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : UNESCO. Récupéré de http: //www.agora21.org/unesco/7savoirs/index.html

Morin, E. (2008). *La Méthode.* Éditions du Seuil.

Morin, E. (2011). *La Voie pour l'avenir de l'humanité*. Éditions Fayard.

Morin, E. (2014). *Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation*. Éditions Actes Sud, Play Bac.

Morin, E. (2015). *L'aventure de La Méthode.* Éditions du Seuil.

Morin, E et Hessel, S. (2011). *Le chemin de l'espérance*. Éditions Fayard.

Morin, E et Kern, A. B. (1993). *Terre-Patrie*. Éditions du Seuil.

Morin, E., Motta, R. et Ciurana, É.-R. (2003). *Éduquer pour l'ère planétaire : la pensée complexe comme méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines.* Éditions Balland.

Morris, R. (2010). L'approche narrative et l'éducation au dialogue en éthique et culture religieuse. Dans N. Bouchard et M.-F. Daniel (dir.), *Penser le dialogue en éducation éthique* (p. 55-76). Presses de l'Université du Québec.

Mucchielli, R. (1991). *L'analyse de contenu des communications* (7e éd.). Collection Formation permanente en sciences humaines.

Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Éditions A. Colin.

Mucchielli, R. (2006). *L'analyse de contenu des documents et des communications* (9e éd.). ESF.

Muir, J. (1911). *My First Summer in the Sierra*. Houghton Mifflin Compagny.

Næss, A. (1995). Self realization : An ecological approach to being in the world. Dans G. Sessions (dir.), *Deep ecology for the 21st century: Readings on the philosophy and practice of the new environmentalism* (p. 225–239). Shambhala.

Næss, A. (2008). *Écologie, communauté et style de vie*. Éditions MF.

Næss, A. (2017). *Une écosophie pour la vie. Introduction à l'écologie profonde*. Éditions du Seuil.

Næss, A., Rothenberg, D. (1989). *Ecology, community, and lifestyle outline of an ecosophy*. Cambridge University Press.

Nakagawa, Y. (2000). *Education for Awakening: An eastern approach to holistic education.* Holistic Education Press.

Natsis, E. (2016) A new discourse on spirituality in public education. Confronting the challenges in a post-secular society. *International Journal of Children's Spirituality*, *22*(1), 66-77. https://doi.org/10.1080/1364436X.2016.1154818

Nava, R. G. (2001). *Holistic education: Pedagogy of universal love*. Holistic Education Press.

Ng, Y.-L. (2012). Spiritual development in the classroom: pupils' and educators' learning reflections. *International Journal of Children's Spirituality*, *17*(2), 167-185. https://doi.org/10.1080/1364436X.2012.726609

Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinarité*. Éditions du Rocher.

Nicolescu, B. (2011). De l'interdisciplinarité à la transdisciplinarité : fondation méthodologique du dialogue entre les sciences humaines et les sciences exactes. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, *7*(1), 89–103. https://doi.org/10.7202/1007083ar

Nicolescu, B. (2012). Transdisciplinary : The Hidden Third. *Human and Social Studies*, *1*(2), 13-28. https://doi.org/10.2478/v10317-012-0002-5

Nicolescu, B. (2014a). *From Modernity to Cosmodernity - Science, Culture and Spirituality*. State University of New York.

Nicolescu, B. (2014b). Methodology of Transdisciplinary. *World Futures*, *70*(3-4), 186-199. https://doi.org/10.1080/02604027.2014.934631

Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools : An alternative approach to education* (2e éd.). Teachers College Press.

Noddings, N. (2013). *Caring : a Relational Approach to Ethic and Moral Education*. Les Presses de l'Université de Californie.

Norðdahl, K. et Ásgeir Jóhannesson, I. (2016). 'Let's go outside': Icelandic teachers' views of using the outdoors. *Education 3-13. International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, *44*(4), 391-406. https://doi.org/10.1080/03004279.2014.961946

Novak, B. (2019). Foundations. Introduction. Dans J. P. Miller, K. Nigh, M. J. Binder, B. Novak et S. Crowell (dir.), *International Handbook of Holistic Education* (p. 1-4). Routledge.

Nozawa, A. (2005). Flowing Together in the Rainbow. Experience from Two Workshops on Art Making and Meditation. [Chapitre de livre]. Dans J. P. Miller, S. Karsten, D. Denton, D. Orr et I. Colalillo Kates (dir.), *Holistic Learning and Spirituality in Education. Breaking New Ground* (p. 223-232). State University of New York Press.

Nye, R. (2006a). Listening to Children Talking. Dans D. Hay et R. Nye, *The Spirit of the Child* (2e éd., p. 92-107). Jessica Kingsley.

Nye, R. (2006b). Identifying the Core of Children's Spirituality. Dans D. Hay et R. Nye, *The Spirit of the Child* (2e éd., p. 108-130). Jessica Kingsley.

O'Higgins Norman, J. et Renehan C. (2014). The Custody of Spiritual Education in Ireland. [Chapitre de livre]. Dans J. Watson, M. de Souza et A. Trousdale (dir.), *Global Perspectives on Spirituality and Education* (p. 33-44). Routledge.

Okoli, C. et Pawlowski, S. D. (2004). The Delphi method as a research tool : an example, design considerations and applications. *Information and Management, 42,* 15-29.

Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO). (2003). *Apprendre à vivre ensemble : avons-nous échoué ? Synthèse*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131359_fre

Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture. Bokova, Directrice générale (2012, 31 mai). *Conférence internationale des Commissions nationales pour l'UNESCO*. [Communiqué]. https://fr.unesco.org/themes/apprendre-%C3%A0-vivre-ensemble

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture et Programme des Nations Unies pour l'environnement (UNESCO-PNUE). (1976). La Charte de Belgrade : Un cadre mondial d'éducation relative à l'environnement. *Connexion*, *1*(1), 1-9.

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture et Programme des Nations Unies pour l'environnement (UNESCO-PNUE). (1977, 14-26 octobre). *Conférence intergouvernementale sur l'éducation relative à l'environnement : Rapport final*. Organisée par l'UNESCO avec la coopération du PNUE à Tbilissi (URSS).

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture et Programme des Nations Unies pour l'environnement (UNESCO-PNUE). (1987). *Stratégie internationale d'action en matière d'éducation et de formation relatives à l'environnement pour les années 1990*. Congrès UNESCO-UNEP : Environmental Education and Training. Moscou (URSS).

Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO). (2003). *Apprendre à vivre ensemble : avons-nous échoué ? Synthèse*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131359_fre

O'Sullivan, E. (2005). Emancipatory hope: Transformative learning and the "strange attractors". [Chapitre de livre]. Dans J. P. Miller, S. Karsten, D. Denton, D. Orr et

I. Colalillo Kates (dir.), *Holistic Learning and Spirituality in Education. Breaking New Ground* (p. 69-78). State University of New York Press.

Ottmann, J. et Pritchard, L. (2009). Aboriginal perspectives and the social studies curriculum: A Review of literature. Préparé pour le Consortium régional de Calgary.

Otto, R. (1950). *The Idea of the Holy* (traduit de l'allemand par J.W. Harvey). Les Presses de l'Université d'Oxford.

Palmer, P. J. (1998/2007). *The Courage to Teach: exploring the inner landscape of a teacher's life* (2e éd.). Jossey-Bass.

Partoune, C. (2014). *Reconnaître et valoriser les intelligences multiples dans votre classe en s'inspirant du modèle d'Howard Gardner*. Laboratoire de méthodologie de la géographie, Université de Liège. Récupéré de http://www.lmg.ulg.ac.be/spip/IMG/IM-synthese.pdf

Parker Roerden, L. (2001). Lessons of the Wild. Dans Lantieri (dir.), *Schools with Spirit. Nurtiring the Inner Lives of Childern and Teachers* (p. 53-76). Beacon Press.

Paul, P. (2005). Sujet, autoformation, anthropoformation et niveaux de réalités. Dans P. Paul et G. Pineau (dir.), *Transdisciplinarité et formation* (p. 175-202). Éditions L'Harmattan.

Paul, P. et Pineau, G. (dir.). (2005). *Transdisciplinarité et formation*. Éditions L'Harmattan.

Pellerin, G. et Araùjo-Oliveira, A. (2012). Optimiser les occasions d'analyse réflexive des futurs enseignants : regards sur une expérience de formation à l'aide des TIC. *Formation et profession 20*(2), 33-45.

Pelt, J.-M. (2008). *Nature et spiritualité*. Les Éditions Fayard.

Pereira, I. (2019). Ecopédagogie : controverses et conscientisation. *Revue : Les cahiers de pédagogies radicales. Développer les pédagogies inspirées par l'œuvre de Paulo Freire*. Récupéré de https://pedaradicale.hypotheses.org/2641

Pereira, J. (2007). *Accompagner en fin de vie. Intégrer la dimension spirituelle dans le soin*. Les éditions Médiapaul.

Petrella, R. (2000). *L'éducation victime de cinq pièges. À propos de la société de la connaissance*. Collection « Les grandes Conférences ». Les éditions Fides.

Pineau, G. (1986). *Temps et contretemps*. Éditions Universitaires.

Pineau, G. (1989). La formation expérientielle en auto-, éco- et co-formation. *Éducation permanente*, *100-101*, 23-30.

Pineau, G. (1991). Formation expérientielle et théorie tripolaire. [Chapitre de livre]. Dans B. Courtois et G. Pineau (dir.), *La formation expérientielle des adultes* (p. 29-41). La documentation Française.

Pineau, G. (2000). En marche … dans quelles marges, vers quels cœurs ? *Les Marges. Rencontre avec* Jean Sulivan, *12*, 32-35.

Pineau, G. (2005). Le sens du sens. [Chapitre de livre]. Dans P. Paul et G. Pineau (dir.), *Transdisciplinarité et formation* (p. 83-104). Éditions L'Harmattan.

Pineau, G. (2006). Autoformation, expérience et spiritualité. Dans H. Bézille et B. Courtois (dir.), *Penser la relation expérience-formation* (p. 209-225). Chronique sociale.

Pineau, G. (2014). La construction sociale du sacré selon Franco Ferrarotti. Notes de lectures. *Le sujet dans la cité*, *4*, 298-303.

Pineau, G. et Marie-Michèle. (1983). *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. Éditions St-Martin.

Pineau, G. et Galvani, P. (2017). Exploration de l'écoformation humaine avec les quatre éléments. Air, eau, terre, feu. [Chapitre de livre]. Dans L. Sauvé, I. Orellana, C. Villemagne et B. Bader (dir.), *Éducation Environnement Écocitoyenneté* (p. 29-46). Presses de l'Université du Québec.

Piechowski, M. (2001). Childhood spirituality. *The journal of Transpersonal Psychology*, *33*(1), 1-15.

Plater, M. (2017). Re-souling spirituality: redefining the spiritual dimension in schools. *International Journal of Children's Spirituality*, *22*(1), 14-23. https://doi.org/10.1080/1364436X.2016.1268097

Postic, M. (1989). *L'imaginaire dans la relation pédagogique*. Presses Universitaires de France.

Puig Baguer, J., Echarri Iribarren, F., et Jericó, M. (2014). Educación ambiental, inteligencia espiritual y naturaleza. Teoría de la educación. *Revista interuniversitarial*, *26*(2), 115-140. DOI:10.14201/teoredu2014261115140

Rabhi, P. (2006). Pour une insurrection des consciences. Dans A. Comte-Sponville, A. Jacquard, T. Monod, J.-M. Pelt, P. Rabhi, A. Souzenelle (de), *Écologie et spiritualité* (p. 107-114). Éditions Albin Michel.

Rabhi, P. (2010). *Vers la sobriété heureuse*. Éditions Actes Sud.

Racine, L. (2011). The impact of race, gender, and class in postcolonial feminist fieldwork: a retrospective critique of methodological dilemmas. *Aporia: The Nursing Journal, 3*(1), 15-27. http://www.oa.uottawa.ca/journals/aporia/

Raine, P. (2005). *Le chaman et l'écologiste. Veille environnementale et dialogue interculturel*. Éditions L'Harmattan.

Rahmani, S. (2019). *Paroles des peuples racines. Plaidoyer pour la Terre*. Éditions Actes Sud.

Reeves, H. (2017). *Le banc du temps qui passe. Méditations cosmiques*. Éditions du Seuil.

Restoule, J.-P. et Chaw-win-is. (2017, Octobre). *Old ways are the new way forward : How Indigenous pedagogy can benefit everyone*. The Canadian Commission for UNESCO's IdeaLab. https://www.gcedclearinghouse.org/resources/old-ways-are-new-way-forward-how-indigenous-pedagogy-can-benefit-everyone

Richard, R. (1992). *Psychologie et spiritualité : À la recherche d'une interface. Les* Presses de l'Université Laval.

Richard, S. (2006). L'analyse de contenu pour la recherche en didactique de la littérature. Le traitement de données quantitatives pour une analyse qualitative : parcours d'une approche mixte. *Recherches qualitatives, 26(1*), 181-207.

Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Éditions du Seuil.

Ricoeur, P. (1990). *Éthique et morale*. Récupéré de https://cdn.uclouvain.be/public/Exports%20reddot/ebim/documents/Ricoeur__Ethique_et_morale.pdf

Robert, A. D. et Bouillaguet, A. (1997). *L'analyse de contenu. Les* Presses Universitaires de France.

Robichaud, A. (2015). *Jürgen Habermas et la Théorie de l'agir communicationnel : la question de l'éducation*. (Thèse de doctorat). Université de Montréal. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/13511

Robichaud, A. (2017). Le développement moral de l'individu : penser Habermas contre Habermas pour l'éducation éthique au primaire et au secondaire. *Éducation et francophonie*, *45*(1), 28-41.

Robottom, I. et Hart, P. (1993). *Research in Environmental Education: engaging the debate.* Deakin University Press.

Rocque, S. (1994). *Conception, élaboration et validation théorique d'un schème conceptuel de l'écologie de l'éducation*. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal.

Rogers, C. (1968). *Le développement de la personne*. Éditions Dunod.

Romanens, M. et Guérin, P. (2010). *Pour une écologie intérieure. Renouer avec le sauvage*. Éditions Payot.

Romm, N (2015). Reviewing the Transformative Paradigm: A Critical Systemic and Relational (Indigenous) Lens. *Systemic Practice & Action Research*, *28*(5), 411-427. https://doi.org/10.1007/s11213-015-9344-5

Rondeau, K. (2019). La présence au service de l'accompagnement de soi, source de mieux-être-et-vivre [Chapitre de livre]. Dans K. Rondeau et F. Jutras (dir.), *L'accompagnement du développement personnel et professionnel en éducation* (p. 7-27). Les Presses de l'Université du Québec.

Rosa, H. (2018). *Résonance : une sociologie de la relation au monde*. Éditions La Découverte.

Rossiter, G. (2014). A Perspective on Spiritual Education in Australian Schools : The Emergence of Nonreligious Personal Development Approaches. [Chapitre de livre]. Dans J. Watson, M. de Souza et A. Trousdale (dir.), *Global Perspectives on Spirituality and Education* (p. 140- 152). Routledge Research in Education.

Roszak, T. (1992). *The Voice of The Earth*. Simon and Schuster.

Rousseau, J. J. (2002). *Émile ou de l'Éducation*. [Édition électronique à partir de l'édition de 1762]. http://classiques.uqac.ca/classiques/Rousseau_jj/emile/emile.html

Roussin, C. (2001). *Le phénomène de la rencontre en psychothérapie : une étude phénoménologique.* (Thèse de doctorat). Université Laval, Québec.

Roussin, C. (2004). La place du développement spirituel dans la construction de l'identité. Dans Ministère de l'Éducation du Québec. *Le développement spirituel en éducation*, *Actes du colloque tenu à Québec des 11 et 12 novembre 2003* (p. 79-89). http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/organismes/CAR_DevSpirituelEduc

Roy, N et Garon, R. (2013). Étude comparative des logiciels d'aide à l'analyse de données qualitatives : de l'approche automatique à l'approche manuelle. *Recherches qualitatives, 32(1)*, 154-180. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero32(1)/rq-32-1-Roy-et-Garon.pdf

Sabourin, P. (2004). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (4e éd., p. 357-385). Les Presses de l'Université du Québec.

Saillant, F. (dir.). (2015). Pluralité *et vivre ensemble*. Les Presses de l'Université Laval.

Saint-Arnaud, M. et Papatie, C. (2012). Ejigabwîn. La foresterie à la croisée des chemins pour les gens de Kitcisakik. *Recherches amérindiennes au Québec*, *42*(2-3), 19-30.

Saint-Exupéry (de), A. (1946). *Le Petit Prince*. Éditions Gallimard.

Salovey, P. et Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, *9*, 185–211.

Sandelowski, M. et Barroso, J. (2007). *Handbook for synthesizing qualitative research*. Springer Publishing Company.

Sauvé, L. (1992). *Éléments d'une théorie du design pédagogique en éducation relative à l'environnement : élaboration d'un supramodèle pédagogique* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal.

Sauvé, L. (1997). *Pour une éducation relative à l'environnement : Éléments de design pédagogique* (2e éd.). Collection « Le défi éducatif ». Éditions Guérin.

Sauvé, L. (2000). L'éducation relative à l'environnement entre modernité et postmodernité. Les propositions du développement durable et de l'avenir viable. Dans A. Jarnet, Jickling, B., L. Sauvé, Arjen Wals et Priscilla Clarkin (dir.), *The Future of Environmental Education in a Postmodern World ?* (p. 57-71) Whitehorse *: Canadian Journal of Environmental Education*.

http://www.espace-ressources.uqam.ca/images/contenu/chaire-ERE/pdf/ERE4.pdf

Sauvé, L. (2002). L'éducation relative à l'environnement: possibilités et contraintes. *Connexion, La revue d'éducation scientifique, technologique et environnementale de l'UNESCO, Vol. XXVII*(l/2), 1-4.

Sauvé, L. (2005a). Globalisation, résistance et résilience: Défis pour l'éducation relative à l'environnement. La revue *POUR. Éducation à l'environnement.* (Revue éditée par le GREP - Groupe de recherche pour l'éducation et la prospective), *187*, 67-75.

Sauvé, L. (2005b). Repères pour la recherche en éducation relative à l'environnement. *Les Cahiers scientifiques de l'ACFAS, Éducation et environnement - Un croisement des savoirs*, *140*, 27-49. https://archipel.uqam.ca/7257/1/L.SAUVE(2005A).pdf

Sauvé, L. (2006). Complexité et diversité du champ de l'éducation relative à l'environnement. *Chemin de Traverse, 3*, 51-62.

Sauvé, L. (2007). L'équivoque du développement durable. *Chemin de Traverse*, *4*, 31-47.

Sauvé, L. (2009a). Vivre ensemble sur Terre – Enjeux contemporains d'une éducation relative à l'environnement. Numéro thématique. Éducation et Francophonie. *Revue de l'Association Canadienne d'éducation de langue française*, *37*(2), 1-10. http://www.acelf.ca/c/revue/sommaire.php?id=26

Sauvé, L. (2009b). Le rapport entre éthique et politique : un enjeu pour l'éducation relative à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement : Regards, Recherches, Réflexions*, *8,* 1-13. http://journals.openedition.org/ere/2229

Sauvé, L. (2017a). L'éducation à l'écocitoyenneté. Dans A. Barthes et J.M. Lange (dir.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des Éducations à* (p. 56-65). Éditions L'Harmattan.

Sauvé, L. (2017b). Une diversité de courants en éducation relative à l'environnement. Dans A. Barthes et J.M. Lange, (dir.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des Éducations à*. (p. 113-124). Éditions L'Harmattan.

Sauvé, L. (dir.) (2018). *Stratégie québécoise d'éducation en matière d'environnement et d'écocitoyenneté. Mobiliser les acteurs du changement. Défis, visions et pistes d'action*. Les Éditions du Centr'ERE. https://www.coalition-education-

environnement-ecocitoyennete.org/wp-content/uploads/2019/07/Strategie-Edition-complete.pdf

Sauvé, L. (2019). De l'interdisciplinarité à la transversalité : Pour un projet politico-pédagogique, résolument écologique. Dans F. Darbellay, Z. Moody et M. Louviot (dir.), *L'interdisciplinarité dans l'éducation et la formation* (p. 69-88). Éditions Alphil Presses Universitaires Suisse.

Sauvé, L. et Orellana, I. (2014). Entre développement durable et vivir bien : Repères pour un projet politico-pédagogique. *Éthique Publique*, *16*(1), 239-258. https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.1406

Sauvé, L. et Villemagne, C. (2006). L'éthique de l'environnement comme projet de vie et « chantier » social : un défi de formation. *Chemin de Traverse*, *2*(solstice d'hiver), 19-33. http://www.espace-ressources.uqam.ca/images/contenu/chaire-ERE/pdf/SauveVillemagneCh_traverse.pdf

Sauvé, L., Villemagne, C. et Orellana, I. (2011). *Éléments d'une pédagogie de l'éducation relative à l'environnement. Module 4. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale.* Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie.

Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4e éd., p. 191-217). Les Presses de l'Université de Montréal.

Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2018). La méthodologie. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation, Étapes et approches* (4e éd., p. 139-152). Les Presses de l'Université de Montréal.

Schelle, C. (2016). La "didactique herméneutique" : une proposition allemande illustrée à partir de séquences de cours. *Recherches en didactiques*, *2*(22), 127-143.

Schneuwly, B. (2020). Didactique ? *Didactique*, *1*(1), 40-60. https://doi.org/10.37571/2020.0103

Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (traduit et adapté de l'anglais par Jacques Heynemand et Dolorès Gagnon). Les Éditions Logiques.

Scott Webster, R. (2009). The educative value of Dewey's religious attitude for spirituality. *International Journal of Children's Spirituality*, *14*(2), 93–103. https://doi.org/10.1080/13644360902830168

Scott Webster, R. (2018). Being Spiritually Educated. [Chapitre de livre]. Dans M. de Souza et A. Halafoff (dir.), *Re-enchanting Education and Spiritual Wellbeing. Fostering Belonging and Meaning-Making for Global Citizens* (p. 73- 85). Routledge.

Schneiders, S. M. (2000). Religion and Spirituality : Strangers, Rivals or Partners? *The Santa Clara Lectures*, *6*(2). Santa Clara University.

Searles, H. (2014). *L'environnement non humain* (traduit de l'anglais par D. Blanchard). Collection « Connaissance de l'inconscient ». Éditions Gallimard.

Serres, M. (2001). *Hominescence*. Éditions Le Pommier.

Serres, M. (2003). *L'incandescent*. Éditions Le Pommier.

Serres, M. (2010). *Biogée*. Éditions Le Pommier.

Serres, M. (2018). *Le contrat naturel. L'état de violence entre l'homme et le monde appelle l'élaboration d'un nouveau droit, à fonder sur un contrat naturel qui complèterait le contrat social établi entre les hommes* (2e éd.). Éditions Le Pommier.

Sewell, A. (2009). Evoking children's spirituality in the reciprocal relationships of a learning community. *International Journal of Children's Spirituality*, *14*(1), 5–16. https://doi.org/10.1080/13644360802658685

Silvern, L. C. (1972). *System Engineering Applied to Training*. Gulf Publishing.

Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première.* De Boeck.

Simard, D. et Côté, H. (2011). Penser l'éducation avec Ricœur. L'herméneutique ou la voie longue de l'éducation [Chapitre de livre]. Dans A. Kerlan et D. Simard (dir.), *Paul Ricœur et la question éducative* (p. 79-95). Les Presses de l'Université Laval.

Sisk, D. A. (2016). Spiritual intelligence: Developing higher consciousness revisited. *Gifted Education International*, *32*(2), 194-208.

Skolimowsky, H. (1992). *Éco-philosophie et Éco-théologie*. Éditions Jouvence.

Smith, L.T. (2012). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples* (2e éd.). University of Otago Press.

Souza (de), M. (2003). Contemporary Influences on the Spirituality of Young People: implications for education. *International Journal of Children's Spirituality*, *8*(3), 269-279. https://doi.org/10.1080/1364436032000146539

Souza (de), M. (2006). Educating for hope, compassion and meaning in a divisive and intolerant world. *International Journal of Children's Spirituality*, *11*(1), 165–175. https://doi.org/10.1080/13644360500504488

Souza (de), M. (2012). Connectedness and connectedness: the dark side of spirituality – implications for education. *International Journal of Children's Spirituality*, *17*(4), 291-303. https://doi.org/10.1080/1364436X.2012.752346

Souza (de), M. (2019). Belonging, Identity, and Meaning Making – the Essence of Spirituality. Implication for Holistic Education Programs in Plural Societies. Dans J. P. Miller, K. Nigh, M. J. Binder, B. Novak et S. Crowell (dir.), *International Handbook of Holistic Education* (p. 304-312). Routledge.

Souza (de), M. et Halafoff, A. (2018). Spiritual Wellbeing in Education. Dans M. de Souza et A. Halafoff (dir.), *Re-Enchanting Education and Spiritual Wellbeing. Fostering Belonging and Meaning-Making for Global Citizens* (p. 7–22). Routledge.

Souza (de), M. et Hyde, B. (2007). Spirituality of children and young people : a consideration of some perspectives and implications from research contextualized by Australia. *International Journal of Children's Spirituality*, *12*(2), 97-104. https://doi.org/10.1080/13644360701467386

Spinoza, B. (1670). *Traité de la réforme sur l'entendement. Et la voie qui mène à la vraie connaissance des choses* (traduit du latin par E. Saisset en 1842). http://www.spinozaetnous.org/telechargement/TRE.pdf

Spinoza, B. (1675). *L'Éthique* (traduit du latin par A. Guérinot en 1993). Les Éditions Ivrea. http://classiques.uqac.ca/classiques/spinoza/ethique/ethique_de_Spinoza.pdf

Spinsanti, S. (1987). *Dictionnaire de la vie spirituelle*. Éditions du Cerf.

Sprenger-Charolles, L. R., Lazure, R., Gagné, G. et Ropé, F. (1987). Propositions pour une typologie des recherches. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation* (revue de l'Institut national de recherche pédagogique), *11*, 49-71.

Stanišic, J., Maksic, S. (2014). Environmental Education in Serbian Primary Schools: Challenges and Changes in Curriculum, Pedagogy, and Teacher Training. *Journal of Environmental Education*, *45*(2), 118-131.

Steffen, W., Crutzen, P. J. et McNeill, J. R. (2007). The Anthropocene: Are Humans Now Overwhelming the Great Forces of Nature. *AMBIO: A Journal of the Human Environment*, *36*(8), 614-621.

Steil, C. A. et Carvalho, I. C. de M. (2014). Epistemologias ecológicas: delimitando um conceito. *Mana*, *20*(1), 163-183. http://www.scielo.br/pdf/mana/v20n1/a06v20n1.pdf

Steiner, R. (1995). *The kingdom of childhood: Introductory talks on Waldorf education*. Association of Waldorf Schools of North America Publications - Anthroposophic Press.

Suzuki, D. (2001). *L'équilibre sacré.* Éditions Fides.

Tacey, D. J. (2004). *The Spirituality Revolution : The Emergence of Contemporary Spirituality.* Routledge.

Taleb, M. (2009). Le réenchantement de notre rapport au monde : une valeur centrale de l'éthique subversive de l'éducation relative à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement, Regards, Recherches, Réflexions, 8*. http:// journals.openedition.org/ere/2141

Taleb, M. (2016a). Écopsychologie. Un nouveau paradigme aux racines profondes. Dans A. Choné, I. Hajek et P. Hamman (dir.), *Guide des Humanités environnementales* (p. 73-82). Les Presses Universitaires du Septentrion.

Taleb, M. (2016b). Écoformation. Ses rapports au réenchantement de notre relation à la nature. Dans A. Choné, I. Hajek et P. Hamman (dir.), *Guide des Humanités environnementales* (p. 83-91). Les Presses Universitaires du Septentrion.

Taplin, M. (2014) A model for integrating spiritual education into secular curricula, *International Journal of Children's Spirituality*, *19*(1), 4-16. https://doi.org/10.1080/1364436X.2013.873860

Teilhard de Chardin, P. (1956). *La place de l'homme dans la Nature. Le groupe zoologique humain*. Éditions Albin Michel.

Teilhard de Chardin, P. (1966). *Je m'explique*. Éditions du Seuil.

Theobald, C. (2003). La dimension spirituelle de l'éducation. *Revue Projet, la cause de l'éducation, 276*(4), 85-93. https://doi.org/10.3917/pro.276.0085

Théroux-Séguin, J. (2007). *L'unité, la binarité, la multiplicité : une approche postmoderne et postcoloniale du féminisme* (Mémoire de maîtrise inédite). Université du Québec à Montréal, Montréal. https://core.ac.uk/download/pdf/77617654.pdf

Thibert, G. (1989). Modèles d'enseignement et interdisciplinarité. Textes compilés par l'Association internationale de pédagogie expérimentale de langue française, Section canadienne, Université du Québec à Montréal (p. 174-185). Éditions Noir sur Blanc.

Thomashow, M. (1995). *Ecological Identity. Becoming a Reflective Environmentalist*. MIT Press.

Thoreau, H. D. (2006). *Walden* (1ère éd. en 1854). Yale University Press.

Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Éditions Multimondes.

Tirri, K. (2009). Spirituality in education. *Postmodern Spirituality*, *21*, 245-258. https://journal.fi/scripta/article/view/67354

Torralba Rossello, F. (2008). *L'art de savoir écouter* (traduit du catalan par Christian Rapin). Éditions Privat.

Touraine, A. (1973). *Production de la société*. Éditions du Seuil.

Townsend, E. (dir.). (2002). *Promouvoir l'occupation : une perspective de l'ergothérapie* (édition révisée). Publication Association Canadienne des Ergothérapeutes.

Turgeon, E. (2013). *Développement et mise à l'essai d'un outil pour analyser des albums jeunesse afin d'élaborer un répertoire d'œuvres québécoises propices au travail interprétatif.* (Thèse de doctorat). Université de Montréal.

Ulrich S. R., (1884). View through a window may influence recovery from surgery. *Science*, New Series, *224*(46-47), 420-421.

Van Der Maren, J.-M. (1984). Introduction aux problématiques et aux méthodes. *Prospectives*, *20*, 25-33.

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e éd.). Les Presses de l'Université de Montréal.

Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. De Boeck Université.

Van der Maren, J.- M. (2003). La recherche de développement. [Chapitre de livre]. Dans J.-M. Van der Maren*, La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement* (p. 106-122). De Boeck Université.

Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e éd.). Les Presses de l'Université de Montréal.

Van der Maren, J.-M. (2011). Écrire en recherche qualitative et le conflit des paradigmes. *Recherches qualitatives : les défis de l'écriture en recherche qualitative*, hors-série, *11*, 4-23.

Van der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels : éducation, (para)médical, travail social* (3e éd.). De Boeck.

Viard, J. (2012). *Penser la nature. Tiers espace entre ville et campagne*. Éditions de l'Aube.

Villemagne, C. (2005). *L'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire urbain. Un modèle théorique en émergence enrichi de l'exploration collaborative de pratiques éducatives.* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal - Université de Rennes 2. http://www.espace-ressources.uqam.ca/images/Documents/Recherche/Theses/C.VILLEMAGNE(2005).pdf

Viveros de Castro, E (2014a). *Cannibal metaphysics. For a post-structural anthropology*. Minneapolis: Univocal Publishing. https://hamtramckfreeschool.files.wordpress.com/2014/11/eduardo-viveiros-de-castro-cannibal-metaphysics-for-a-poststructural-anthropology.pdf

Viveiros de Castro, E. (2014b). Perspectivisme et multiculturalisme en Amérique indigène. *Journal des anthropologues*, *138-139*, 161-181.

Viveret, P. (2017, 21 août). *Ce que change la perspective de la citoyenneté planétaire*. OSEA Organitzacio Santcugatenca d'Educacio Ambiental. https://osea2015blog.wordpress.com/category/gresc/

Vogels, P. W. (2007). *Ecological Identity*. (Thèse de doctorat inédite). Université d'Alberta.

Von Bonsdorff, P. (2011). Esthétique et bildung. *Diogène*, *1-2* (233-234), 178-195. https://www.cairn.info/revue-diogene-2011-1-page-178.htm

Wagnon, S. (2019). *De Montessori à l'éducation positive. Tour horizon des pédagogies alternatives.* Primento Digital.

Watkins, J. (2001). Place-meant, *The American Indian Quarterly, 25*(1), 41-45

Watson, J. (2012). Religion, Spirituality and State-Funded Schooling. *Journal for the Study of Spirituality*, *2*(2), 186-202.

Watson, J. (2017). Every Child Still Matters: interdisciplinary approaches to the spirituality of the child. *International Journal of Children's Spirituality*, *22*(1), 4-13. https://doi.org/10.1080/1364436X.2016.1234434

Watson, J., de Souza, M. et Trousdale, A. (2014). Global Perspectives and Contexts for Spirituality in Education. [Chapitre de livre]. Dans J. Watson, M. de Souza et A. Trousdale (dir.), *Global Perspectives on Spirituality and Education* (p. 294-313). Routledge Research in Education.

Waridel, L. (2017, 23 mars). *Éducation, environnement, écocitoyenneté : quelles priorités contemporaines ?* [Allocution Web diffusée]. Allocution à l'occasion du Sommet sur l'éducation en matière d'environnement et d'écocitoyenneté au Québec, les 23 et 24 mars 2017. https://www.youtube.com/watch?v=5qJdCkJsZFY

Weber, R. P. (1985). *Basic Content Analysis*. Beverly Hills : Sage Publications.

Weemaes-Lidman, M.C.J.A. (2014). *Education Stakeholders' Perceptions of Holistic Education in Three Swedish Schools: Towards a Model of Holistic Education in Early Childhood*. (Thèse de doctorat). The Hong Kong Institute of Education. Récupérée de http://libdr1.ied.edu.hk/pubdata/img00/arch00/link/archive/1/instarh/4354_image.pdf

Whitmarsh, L. et O'Neill, S., (2010). Green identity, green living? The role of pro-environmental self-identity in determining consistency across diverse pro-environmental behaviours. *Journal of Environmental Psychology*, *30*, 305–314.

Willmott, C. (2016). Anishinaabe Doodem Pictographs: narrative inscriptions and identities. Dans J. S. Long et J. S. H. Brown (dir.), *Together We Survive: Ethnographic Intuitions, Friendships, and Conversations* (p. 130-166). McGill-Queen's Press.

Wills, R. (2018). Music and Spirit : Exploring a Creative Spiritual Pedagogy. [Chapitre de livre]. Dans M. de Souza et A. Halafoff (dir.), *Re-Enchanting Education and*

Spiritual Wellbeing. Fostering Belonging and Meaning-Making for Global Citizens (p. 97- 109). Routledge.

Wilson, L. (2010). Spirituality, occupation and occupational therapy revisited: ongoing consideration of the issues for occupational therapists. *British Journal of Occupational Therapy*, *73*(9), 437-440.

Wilson, R. (2012). *Nature and young children: encouraging creative play and learning in natural environments* (2e éd.). Routledge.

Wilson, S. (2001). What is indigenous research methodology? *Canadian Journal of Native Education, 25*(2), 175-179.

Wilson, S. (2003). Progressing toward an indigenous research paradigm in Canada and Australia. *Canadian Journal of Native Education, 27*(2), 161-178.

Wilson, S. (2008). *Research is ceremony: Indigenous research methods.* Femwood Publishing.

Wilson, S. (2013). Using indigenist research to shape our future. Dans M. Grey, J. Coates, M. Yellow Bird et T. Hetherington (dir.), *Decolonizing social work* (p. 311-322). Ashgate Publishing.

Wunenburger, J.-J. (2009). *Le sacré*. Les Presses Universitaires de France.

Wunenburger, J.-J. (2016). Préface à la nouvelle édition (2016). Dans G. Durand, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire* (12e éd., p. v-xxii). Éditions Dunod.

Zahorick, J. A. (1986). Let's be realistic about flexibility in teaching. *Educational Leadership*, *44*(2), 50-51.

Zeyer, A. et Kelsey, E. (2012) Environmental Education in a Cultural Context. Dans R.B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon et A.E.J. Wals (dir.), *International Handbook of Environmental Education* (206-212). Routledge.

Zohar, D. et Marshall, I. (2000). *SQ: Spiritual Intelligence: The Ultimate Intelligence*. Bloomsbury.

ANNEXE A

Lettre d'invitation à participer à la validation du prototype

<u>Lettre d'invitation à l'attention des chercheurs experts</u> :

Madame, Monsieur,

Je m'appelle Virginie Boelen. Je complète actuellement un doctorat en éducation à l'UQAM dans le cadre duquel je développe un modèle éducationnel répondant aux recommandations de l'UNESCO (1999) pour une éducation du XXIe siècle qui se préoccupe du développement d'un savoir-être. Le modèle proposé vise à favoriser la prise en compte de la dimension spirituelle du jeune dans son rapport au milieu de vie naturel, étroitement reliée au développement d'un sentiment d'appartenance et d'un attachement à la nature, au fondement d'un vivre-ensemble écologique.

Ma thèse s'intitule :

Développement d'un modèle holistique d'éducation relative à l'environnement intégrant la dimension spirituelle du jeune en contexte éducatif non confessionnel en vue du développement d'un vivre-ensemble écologique

La validation de ce modèle nécessitera le regard attentif d'experts en écoformation ou dans un domaine connexe.

Le modèle proposé comprend trois grands volets :

1) La visée et les objectifs;
2) Les fondements et assises théoriques :
   Nous clarifions d'abord le sens accordé à la dimension spirituelle. On verra que celle-ci est dissociée du phénomène religieux. Il s'agit d'une dimension de notre humanité dont les traits principaux sont la quête de sens et le besoin de vivre en harmonie avec nous-même et ce qui nous entoure, les autres et notre environnement naturel à petite et grande échelle. Dans le cadre de cette

recherche, nous nous attardons particulièrement au rapport de l'être humain avec son environnement naturel et ce, dans une perspective d'éducation relative à l'environnement, dont le but est de favoriser une relation saine entre l'être humain et son milieu de vie, la Terre;

3) Les choix pédagogiques :
Il s'agit de l'exposé de l'ensemble des approches et des stratégies adoptées afin de favoriser le cheminement spirituel des jeunes dans leur rapport à leur milieu de vie naturel, et ce, de façon transversale via les arts, les sciences, les langues, l'éthique et culture religieuse, l'éducation physique, etc., de même qu'à travers la vie scolaire dans son ensemble.

Votre collaboration aiderait grandement à parfaire le modèle éducationnel issu de ma recherche doctorale et contribuerait à faire connaître davantage le champ de l'écoformation dans les milieux de recherche et d'intervention en éducation relative à l'environnement.

Les deux étapes de travail à réaliser de votre part seraient les suivantes :

1) La lecture et l'analyse d'un document présentant le modèle éducationnel (25 pages maximum incluant un bref résumé de la thèse) qui vous parviendra sous forme électronique. Une grille sera proposée pour guider l'analyse en prévision de la seconde étape ;
2) La participation à un entretien individuel en visioconférence (via la plateforme Zoom) d'une durée maximum de deux heures à partir des questions préalablement envoyées où vous pourrez partager votre analyse du modèle et proposer des pistes d'amélioration.

Si vous le souhaitez, vous pouvez aussi annoter le document en y intégrant directement vos remarques ou suggestions et me le retourner. Cela serait fort apprécié.

Veuillez noter que les échanges seront enregistrés (enregistrement audiovisuel via la plateforme Zoom) et vos commentaires, conseils et recommandations seront possiblement intégrés au chapitre VI de la recherche intitulé *La discussion.* Reconnaissant votre champ de compétences, je souhaiterais alors vous citer à titre d'expert et valoriser ainsi votre apport en tant qu'évaluateur du dit modèle. À cet effet, un formulaire de consentement à signer vous sera acheminé.

L'échéancier s'établira dans le meilleur des cas comme suit :

1) Votre lecture et analyse du modèle : entre le 20 septembre et 20 octobre 2020 ;
2) L'entrevue : au cours de la deuxième quinzaine du mois d'octobre 2020.

N'hésitez pas à me contacter si vous avez des questions au sujet de ce projet de recherche. Par ailleurs, si vous avez des préoccupations concernant les aspects éthiques de ce projet, je vous invite également à communiquer avec Caroline Vrignaud, membre du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Montréal. On peut la rejoindre par courriel (cerpe-pluri@uqam.ca; *vrignaud.caroline@uqam.ca) ou par téléphone (514 987-3000, poste 6188).

Vous sera-t-il possible de répondre à cette invitation avant le 1er septembre 2020 ? Il s'agirait de m'écrire à l'adresse courriel suivante : boelen.virginie@courrier.uqam.ca

Je vous remercie très sincèrement de l'intérêt que vous porterez à cette invitation et j'attendrai votre réponse avec un vif espoir qu'une telle collaboration soit possible !

Bien cordialement,

Virginie Boelen
Étudiante au doctorat en Éducation
Université du Québec à Montréal

<u>Lettre d'invitation à l'attention des acteurs du milieu éducatif</u> :

Madame, Monsieur,

Je m'appelle Virginie Boelen. Je complète actuellement un doctorat en éducation à l'UQAM dans le cadre duquel j'ai développé un modèle éducationnel répondant aux recommandations de l'UNESCO (1999) pour une éducation du XXIe siècle qui se préoccupe du développement d'un savoir-être. Le modèle proposé vise à favoriser la prise en compte de la dimension spirituelle du jeune dans son rapport au milieu de vie naturel, étroitement reliée au développement d'un sentiment d'appartenance et d'un attachement à la nature, au fondement d'un vivre-ensemble écologique, incluant l'ensemble des êtres vivants.

Ma thèse s'intitule :

Développement d'un modèle holistique d'éducation relative à l'environnement intégrant la dimension spirituelle du jeune en contexte éducatif non confessionnel en vue du développement d'un vivre-ensemble écologique

La validation de ce modèle nécessite le regard attentif d'acteurs du milieu éducatif engagés et réflexifs qui accepteraient de donner leur appréciation de sa pertinence en milieu scolaire.

Le modèle proposé comprend trois grandes volets :

1) La visée et les objectifs ;
2) Les fondements et assises théoriques :
   Nous clarifions d'abord le sens accordé à la dimension spirituelle. On verra que celle-ci est dissociée du phénomène religieux. Il s'agit d'une dimension de notre humanité dont les traits principaux sont la quête de sens et le besoin de vivre en harmonie avec nous-même et ce qui nous entoure, les autres et notre environnement naturel à petite et grande échelle. Dans le cadre de cette recherche, nous nous attardons particulièrement au rapport de l'être humain avec son environnement naturel et ce, dans une perspective d'éducation relative à l'environnement, dont le but est de favoriser une relation saine entre l'être humain et son milieu de vie, la Terre ;
3) Les choix pédagogiques :

Il s'agit de l'ensemble des approches et des stratégies adoptées afin de favoriser le cheminement spirituel des jeunes dans leur rapport à leur milieu de vie naturel et ce, de façon transversale via les arts, les sciences, les langues, l'éthique et culture religieuse, l'éducation physique, etc., de même qu'à travers la vie scolaire dans son ensemble.

Je souhaite vivement avoir votre avis sur ce modèle, notamment sur sa compréhension, son utilité, la faisabilité de sa mise en œuvre. Votre collaboration aiderait grandement à enrichir cette proposition pédagogique.

Les deux étapes de travail à réaliser de votre part seraient les suivantes :

1) La lecture d'un document présentant le modèle éducationnel (25 pages maximum incluant un bref résumé de la thèse). Une grille sera proposée pour guider l'appréciation du modèle en prévision de la seconde étape ;
2) La participation à un entretien individuel ou en groupe en visioconférence (via la plateforme Zoom) d'une durée maximum d'une heure sur vos impressions concernant la compréhension, l'intérêt et la faisabilité du modèle, à partir des questions préalablement envoyées. Il sera question de relever toutes les propositions qui permettront de bonifier le modèle de façon à favoriser sa compréhension et son utilisation.

Si vous le souhaitez, vous pouvez aussi commenter le document écrit qui vous sera envoyé électroniquement en y intégrant directement vos remarques ou suggestions et me le retourner. Cela serait fort apprécié.

Veuillez noter que les échanges seront enregistrés (enregistrement audiovisuel via la plateforme Zoom) et vos commentaires, conseils et recommandations seront possiblement intégrés au chapitre VI de la recherche intitulé *La discussion.* À moins que vous souhaitiez être cité(e) dans la thèse à titre d'acteur(-rice) du milieu scolaire afin de valoriser votre apport, vos informations personnelles ne seront connues que de la chercheure et de sa direction de recherche et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. À cet effet, un formulaire de consentement à signer vous sera acheminé.

L'échéancier s'établirait dans le meilleur des cas comme suit :

1) Votre lecture du modèle (10 pages) et visionnement de la vidéo qui l'accompagne (6 minutes) : entre le 1er et 30 octobre 2020 ;
(Les documents seront envoyés électroniquement avant cette date).

2) L'entrevue : au cours de la première quinzaine du mois de novembre 2020.

N'hésitez pas à me contacter si vous avez des questions au sujet de ce projet de recherche. Par ailleurs, si vous avez des préoccupations concernant les aspects éthiques de ce projet, je vous invite également à communiquer avec Caroline Vrignaud, membre du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Montréal. On peut la rejoindre par courriel (cerpe-pluri@uqam.ca; *vrignaud.caroline@uqam.ca) ou par téléphone (514 987-3000, poste 6188).

Vous sera-t-il possible de répondre à cette invitation avant le 30 juin 2020 ? Il s'agirait de m'écrire à l'adresse courriel suivante : boelen.virginie@courrier.uqam.ca

Je vous remercie très sincèrement de l'intérêt que vous porterez à cette invitation et j'attendrai votre réponse avec un vif espoir qu'une telle collaboration soit possible !

Bien cordialement,

Virginie Boelen
Étudiante au doctorat en Éducation
Université du Québec à Montréal

ANNEXE B

Formulaire de consentement

UQÀM | Université du Québec à Montréal

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche

Développement d'un modèle holistique d'éducation relative à l'environnement intégrant la dimension spirituelle du jeune en contexte éducatif non confessionnel

Étudiant-chercheur

Virginie Boelen
Doctorat en Éducation
Faculté des Sciences de l'Éducation
Université du Québec à Montréal
boelen.virginie@courrier.uqam.ca

Direction de recherche

Directrice : **Lucie Sauvé**
Département de didactique
Faculté des Sciences de l'Éducation
Université du Québec à Montréal
Tél. : (514) 987 6992
sauve.lucie@uqam.ca

Codirectrice : **Geneviève Messier**
Département de didactique
Faculté des Sciences de l'Éducation
Université du Québec à Montréal
Tél. : (514) 987 3000 poste 2138
messier.genevieve@uqam.ca

Madame, Monsieur

Nous vous sollicitons pour participer à un projet de recherche qui implique :

- de porter un regard critique sur un modèle éducationnel dans le champ de l'éducation relative à l'environnement ;
- de participer à une entrevue individuelle semi-dirigée visant à partager vos commentaires.

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Ce formulaire peut contenir des mots ou des consignes qui ne vous paraissent pas claires. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

En lien avec les recommandations de l'UNESCO (1999) pour une éducation du XXIe siècle qui se préoccupe du développement d'un savoir-être, cette recherche a pour objectif de développer un modèle éducationnel dont la visée est de prendre en compte la dimension spirituelle du jeune dans son rapport à son milieu de vie naturel afin de développer un sentiment d'attachement et de respect qui conduise à un vivre ensemble écologique, incluant l'ensemble des êtres vivants.

Ce modèle comprend trois principales parties :

1- La première explicite la visée d'un tel modèle ;

2- La deuxième présente les fondements du modèle. Le sens du concept de spiritualité y est d'abord clarifié. On verra que la spiritualité est ici dissociée du phénomène religieux. Il s'agit d'une dimension de notre humanité dont les traits principaux sont la quête de sens et le besoin de vivre en harmonie avec nous-mêmes et ce qui nous entoure, soit les autres et notre environnement naturel à petite et grande échelle. Dans le cas de notre recherche, nous nous attardons particulièrement au rapport de l'être humain avec son environnement naturel, et ce dans une perspective d'éducation relative à l'environnement dont le but est de favoriser une relation saine entre l'être humain et son milieu de vie, la Terre ;

3- La troisième partie du modèle expose un ensemble d'approches et de stratégies qui visent à prendre en compte et à favoriser le cheminement spirituel des jeunes dans leur rapport à leur milieu de vie naturel de façon transversale à l'ensemble des disciplines, que ce soit les arts, les sciences, les langues, l'éthique et culture religieuse, l'éducation physique, etc., de même qu'à travers les différentes dimensions de la vie scolaire dans son ensemble.

Il s'agit d'apporter une appréciation du modèle quant à sa compréhension, son utilité, sa convivialité et sa faisabilité.

Nature et durée de votre participation

Votre participation se fait en deux temps :

Temps 1 : Prendre connaissance du modèle éducationnel explicité plus haut, que nous expliciterons dans un document aéré écrit (de 25 pages) envoyé sous forme électronique.
Un guide comportant dix questions permettra au participant de se préparer pour la seconde étape.
La lecture du document pourra se faire au moment qui vous convient à partir du 23 octobre 2020.

Temps 2 : Participer à une entrevue individuelle semi-dirigée en visioconférence (via la plateforme Zoom) où sera présenté oralement le modèle et à la suite de laquelle les questions préalablement envoyées seront abordées. Cette entrevue aura lieu au mois de novembre 2020, idéalement la première quinzaine. Elle durera au maximum une heure et sera enregistrée (enregistrement audiovisuel via la plateforme Zoom).
Il sera question de partager vos impressions concernant la compréhension, l'intérêt et la faisabilité du modèle.
Il sera aussi question de me communiquer vos suggestions permettant de bonifier le modèle de façon à en favoriser la compréhension et l'utilisation.

Si vous le souhaitez, vous pouvez aussi commenter le document écrit qui vous sera envoyé électroniquement en y intégrant directement vos remarques ou suggestions et me le retourner. Cela serait fort apprécié.

À l'issue de l'entrevue, un résumé écrit de notre échange vous sera envoyé sous forme électronique pour lequel nous vous demanderons d'en valider le contenu par retour de courriel.

Avantages et risques liés à la participation

Dans la mesure où selon l'article 36 de la *Loi sur l'instruction publique* l'école doit « faciliter le cheminement spirituel de l'élève afin de favoriser son épanouissement » (LIP, 2016), le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) intègre la dimension spirituelle de l'expérience des élèves comme une composante de son développement personnel où il est question de « la personne en relation avec elle-même, avec les autres et avec l'environnement » (MEQ, 2006, p. 252). Dans le cadre de cette recherche, il sera possible de mettre à profit votre expertise et vos recommandations pour l'amélioration du modèle éducationnel en question, répondant à l'exigence du PFEQ.

Aucun risque n'est lié à la participation à cette recherche.

Confidentialité

Vos informations personnelles ne seront connues que de la chercheuse et de sa direction de recherche et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Les entrevues transcrites seront numérotées et seules la chercheuse et sa direction de recherche auront la liste des participants et du numéro qui leur aura été attribué. Les enregistrements et – s'il y a leu – vos commentaires écrits seront conservés sous clef. Tous les documents seront détruits à la fin de la recherche, une fois la thèse publiée.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser Virginie Boelen ; toutes les données vous concernant seront alors détruites.

Mesure compensatoire

Si vous le souhaitez, je vous propose de vous acheminer le modèle éducationnel complété une fois validé et bonifié.

Des questions sur le projet ?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet : Lucie Sauvé au (514) 987 6992, sauve.lucie@uqam.ca, Geneviève Messier au (514) 987 3000 poste 2138, messier.genevieve@uqam.ca ou Virginie Boelen à boelen.virginie@courrier.uqam.ca

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE : Caroline Vrignaud à cerpe-pluri@uqam.ca

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous exprimer ses plus vifs remerciements.

Virginie Boelen
Université du Québec à Montréal
boelen.virginie@courrier.uqam.ca

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, de même que la nature et l'ampleur de ma participation telles que présentées dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom, Nom

_____

Date et Signature

Engagement de la chercheuse

Je, soussignée Virginie Boelen, certifie

(a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire ; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard ;

(c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus ;

(d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Virginie Boelen

Date : Signature

ANNEXE C

Questionnaire pour la validation du prototype du modèle éducationnel

À l'attention des experts :

Éléments à considérer lors de l'analyse du modèle éducationnel – Virginie Boelen
En lien avec les critères de scientificité de Gohier (1998)

CRITÈRE DE CIRCONSCRIPTION ET DE COHÉRENCE :

1- Est-ce que les trois dimensions du modèle sont présentées de manière claire et efficace ?
1- La dimension axiologique : sa visée (ou but), ses objectifs généraux et spécifiques ;
2- La dimension formelle avec ses assises théoriques ;
3- La dimension praxéologique avec ses approches et stratégies.

2- Y a-t-il des incohérences au sein des trois parties ou entre les parties qui composent le modèle éducationnel ?

3- Les fondements peuvent-ils aider à obtenir une meilleure vue d'ensemble de la spiritualité dans un contexte non confessionnel et particulièrement concernant le rapport à la nature ?

4- Les approches et les stratégies proposées sont-elles cohérentes et adéquates avec les objectifs et éléments formels du modèle ?

5- Est-ce que le modèle comporte des imprécisions ?

CRITÈRE DE COMPLÉTUDE :

6- Est-ce que le modèle éducationnel proposé est adéquat au regard de la visée d'enrichissement de l'action éducative suivante ?

Dans une approche holistique du développement personnel et social du jeune, favoriser l'intégration d'une éducation relative à l'environnement qui prenne en compte la dimension spirituelle de son rapport au milieu de vie naturel, en vue du développement d'un vivre-ensemble écologique.

7- Serait-il avantageux d'ajouter d'autres éléments formels ou praxéologiques au modèle ? Si oui, lesquels ?

CRITÈRE DE CRÉDIBILITÉ :

8- Est-ce que le modèle éducationnel proposé est soutenu par un argumentaire efficace ?

CRITÈRE DE VALEUR HEURISTIQUE :

9- Est-ce que ce modèle éducationnel constitue un apport de nouvelles connaissances et de nouvelles avenues de pratiques pour l'enseignement en général ?

10- Est-ce que les éléments du modèle éducationnel pourraient avoir une incidence sur la pratique enseignante, ou dans la formation initiale et continue des enseignants ?

11- Est-ce que le modèle éducationnel proposé est de nature à susciter la réflexion chez l'enseignant ?

12- Est-ce que le modèle éducationnel ouvre la voie à des recherches éventuelles ?

<u>À l'attention des acteurs du milieu éducatif</u> :

Éléments à considérer pour l'appréciation du modèle éducationnel – Virginie Boelen

Cher participant,

Voici quelques questions qui permettront de guider votre appréciation du modèle.

Un grand merci de votre généreuse participation.

Virginie Boelen

1- De façon générale, est-ce que les trois parties qui composent le modèle sont présentées de manière claire et compréhensive ?
   1- La dimension axiologique : les objectifs du modèle ;
   2- La dimension formelle : les éléments théoriques qui permettent d'avoir une compréhension de ce qu'est la spiritualité, particulièrement en lien avec notre milieu de vie ;
   3- La dimension praxéologique avec ses approches et stratégies.

2- Les objectifs du modèle sont-ils pertinents ?

3- Les fondements peuvent-ils aider à obtenir une meilleure vue d'ensemble de la spiritualité et particulièrement en ce qui concerne le rapport à la nature ?

4- Les stratégies proposées sont-elles cohérentes et adéquates avec les objectifs et éléments formels du modèle ?

5- Serait-il avantageux d'ajouter d'autres stratégies ? Si oui, lesquelles ?

6- De façon générale, le modèle éducationnel proposé est-il réaliste ?

7- Est-ce que le présent modèle éducationnel vous apporte de nouvelles connaissances ?

8- Est-ce que ce modèle éducationnel pourrait susciter la réflexion chez vous ? Chez vos élèves ?

9- Ce modèle apporte-t-il des éléments nouveaux pour le développement personnel et social de l'enfant à l'école ?

Pourrait-il aider le jeune à prendre conscience de son lien d'appartenance à la nature ?

Pourrait-il stimuler l'engagement du jeune à poser des gestes concrets pour prendre soin de son environnement naturel ?

10- Est-ce que les éléments du présent modèle éducationnel pourraient avoir une incidence sur la pratique enseignante ?

Annexe D

Propositions de 25 activités de reliance écologique pour le primaire et le secondaire

Cette annexe propose un ensemble d'activités à titre d'exemple qui s'inscrivent dans l'une et l'autre des deux étapes du processus d'écospiritualisation. Il importe de ne pas les recevoir à titre prescriptif, mais comme des illustrations pour comprendre et s'approprier le modèle afin de construire ensuite ses propres activités. Certaines de ces activités sont reprises ou inspirées d'auteurs cités. Les autres proviennent de ma propre expérience.

La **première étape** correspond aux stratégies qui permettent **la rencontre avec la Nature et le territoire** dont la dimension kinestésique propre au toucher et au mouvement est à valoriser.

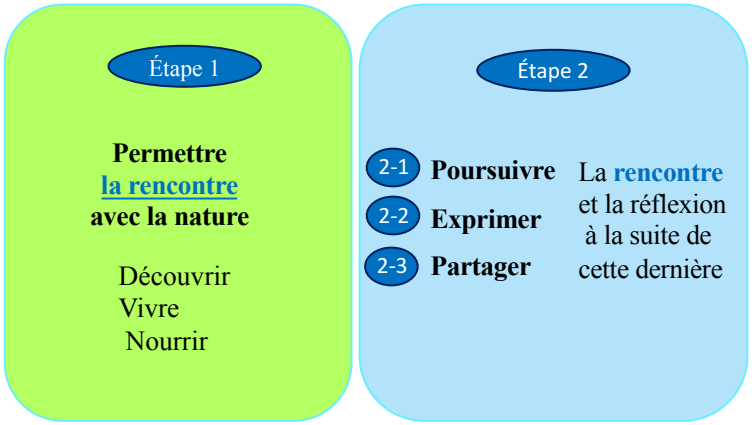

Figure 1 : Des stratégies pédagogiques sources de reliance écologique en deux étapes autour d'une construction de sens

La **seconde étape** concerne **l'expression de cette rencontre** avec la nature source de reliance avec celle-ci.

Le développement et l'expression de la reliance écologique peuvent se faire de trois façons :

2-1) par l'entretien de la relation concrète avec la nature et le vivant,

2-2) par la création littéraire et artistique,

2-3) par l'échange dialogique avec les pairs et l'enseignant,

Ces trois stratégies permettent la poursuite du processus réflexif propre à la spiritualité.

Notons que toutes ces activités répondent à l'objectif pédagogique de favoriser une reliance intime et authentique avec la Nature et le territoire. Elles sont donc complémentaires et peuvent être combinées. Nous nous concentrerons davantage sur ce qui peut se faire au sein même de l'école et du quartier comportant des espaces naturels.

Le tableau 1 propose une vue de l'ensemble des familles d'activités proposées dans les deux étapes du processus de reliance écologique.

Le tableau 2 décrit les activités identifiées au tableau 1 avec parfois des exemples concrets. Certaines de ces activités présentées à titre d'illustration sont reprises ou inspirées d'auteurs cités. Les autres proviennent de ma propre expérience. Au total, vingt cinq activités pédagogiques sont présentées.

De telles stratégies s'insèreraient idéalement dans une pédagogie transdisciplinaire qui ne conçoit pas l'enseignement en silos disciplinaires. Malheureusement, la réalité actuelle sur le terrain en est autrement où l'enseignement est majoritairement morcelé en disciplines académiques. Ainsi, à ce jour, de façon à rendre ces stratégies envisageables dans un emploi du temps scolaire séquencé déjà bien chargé, il s'agit d'insérer les activités proposées dans le cadre de cours disciplinaires avec la possibilité de combiner plusieurs disciplines. Ces activités visent des compétences transversales qui « dépassent les frontières des savoirs disciplinaires tout en accentuant leur consolidation et leur réinvestissement dans les situations concrètes de la vie, précisément en raison de leur caractère transversal » (MEQ, 2006a, p. 12). En conséquence, à côté de chaque activité, que ce soit dans le tableau 1 ou 2, nous avons proposé le champ disciplinaire qui pourrait recevoir cette activité en priorité.

À la toute fin de cette annexe, nous présentons toutefois, succinctement, un projet transversal de reliance écologique. Ce projet mobilise l'ensemble des acteurs de l'école (équipe-école, élèves, parents) de façon transversale et transdisciplinaire. Il va même au-delà de l'école, mobilisant l'ensemble de la communauté, où il s'agit de la conception, la construction et l'entretien d'un espace de reliance écologique au sein de l'école.

Enfin, il existe de nombreuses ressources pédagogiques qui peuvent inspirer l'action pédagogique en matière d'écospiritualisation. Certaines sont répertoriées dans le site du Centr'ERE (http://www.espace-ressources.uqam.ca/index.php/pedagogique). D'autres s'ajoutent, dont celles jointes ci-dessous :

Boelen, V. (2017). Le développement d'une pensée réflexive du rapport à la nature par le biais d'ateliers artistiques, chez l'enfant. *Éducation relative à l'environnement : Regards, Recherches, Réflexions. Art et Éducation relative à l'environnement*, *14*(1), 201-211.

Cottereau, D. (1994). *À l'école des éléments. Écoformation et classe de mer.* Lyon : Chronique Sociale.

Cottereau, D. (1999). *Chemins de l'imaginaire : pédagogie de l'imaginaire et éducation à l'environnement.* La Caunette (France) : Éditions de Babio.

Fédération Canadienne de la Faune. (2009). *Atout-Faune. Guide des activités*. Kanata : Éducation FCF (Fédération Canadienne de la Faune).

Galvani, P. (2020). *Autoformation et connaissance de soi. Une méthode de recherche-formation expérientielle*. Lyon : Chronique sociale.

Jobin, A.-M. (2020). *Le Nouveau journal créatif : à la rencontre de soi par l'écriture, le dessin et le collage*. Montréal : Les Éditions de l'Homme.

Leboeuf, M. (2017). Petite enfance en forêt en huit points. Récupéré de https://passetemps.com/blogue/petite-enfance-en-forêt-en-huit-points-n4070

Louv, R. (2012). *The Nature Principle. Reconnecting with life in a Virtual Age*. Chapel Hill, NC : Algonquin books of Chapel Hill.

Plante E. (2018). *Éduquer à l'environnement par l'approche sensible. Art, ethnologie et écologie*. Lyon : Chronique Sociale.

Wilson, R. A. (2012). *Nature and Young Children: Encouraging Creative Play and Learning in Natural Environments, (2e éd.)*. New York : Routledge.

Young, J., Mc Gown, E. et Haas E. (2010). *Coyote's Guide to connecting with nature* (2e éd.). Shelton :Owlink Media corporation.

Ainsi que des sites : Éveil et Nature : https://eveil-et-nature.com/des-ateliers-nature-a-lecole/

Réseau idée : https://www.reseau-idee.be/experiences-pedagogiques/

Tableau 1 : Regroupement d'activités de nature à favoriser la reliance écologique selon les deux étapes

Créer et entretenir la rencontre avec la nature Étape 1 Étape 2-1	**Permettre l'expression de cette rencontre** Étape 2-2 **Renforcer la réflexion** Étape 2-3	
Un contact libre avec la nature (1) EPS Art	Les récits de vie autobiographiques écoformateurs (13) (14) Français	Temps de partage et d'échange selon le principe d'une communauté d'apprentissage, dont la communauté de recherche philosophique (CRP) Français ECR
La rencontre avec des animaux (2) (3) Science		
À la rencontre d'un lieu à découvrir source d'émerveillement (4) Science	*La création poétique et littéraire* : (15) Français - Atelier de haïkus - Proposition d'un début de texte à poursuivre ou sur lequel élaborer : « J'ai vu », « le silence m'a raconté… »	
À la rencontre d'un lieu dédié au recueillement ECR (5)		
À la découverte de la voûte céleste (6) Science		
À la recherche du sens du lieu de vie (7) Géo		
La pratique du soin porté à l'autre (8)		
L'approche élémentale : Air, Eau, Terre, Feu. (9) ECR Science	*Autres formes de création artistique* : Art - Graphisme (dessin) (16) (17) (18) (19) - Modelage de son animal totémique, (20) - Initiation au Land art (21) - Création musicale pour évoquer la nature ou d'un imaginaire audio écosymbolique. (22) (23) (24) - Mime de la nature végétale (sous la pluie et le vent…). (25)	
D'autres rencontres avec le vivant au travers de l'*imaginaire* : - L'écoute de récits narratifs (10) Français - La pratique du principe de l'identification (11) Art - La célébration de rites de passage (12) ECR		

Légende des domaines disciplinaires du PFEQ dans lesquels l'activité proposée pourrait s'insérer (MEQ, 2006a) :
Une attention plus grande a été accordée aux contenus disciplinaires du primaire où l'interdisciplinarité est plus aisée qu'au secondaire.

Science : Science et technologie
Français : Français
Uni Soc : Univers social
EPS : Éducation physique et à la santé
ECR : Éthique et Culture religieuse
Art : Arts plastiques, art dramatique, musique, danse

Tableau 2 : Descriptif de 27 activités de nature à favoriser une construction de sens de son rapport au lieu de vie et une reliance écologique

	Description succincte de l'activité proposée	Disciplines scolaires concernées
Créer la rencontre avec la nature	Étape 1 Étape 2-1 **Créer et entretenir la rencontre avec la nature**	
	1 **Un contact libre avec la nature** (en dehors de l'école) Organiser une marche en nature avec des moments d'exploration, de jeux et de silence pour y développer un contact kinesthésique du jeune avec le milieu naturel (en sentant son corps en mouvement au contact du lieu) et ainsi que l'écoute et l'observation attentive de ce qui se passe.	Science (l'univers du vivant) Géographie EPS
	La rencontre avec des animaux (en dehors de l'école) 2 Organiser la visite d'une ferme avec des animaux, en favorisant la rencontre de l'enfant et de l'animal (mouton, chèvre, porc, vache, poule, lapin). Se poser les questions suivantes : comment l'animal vit ? de quoi a-t-il besoin ? est-il bien ? Permettre un contact de proximité pour que l'enfant puisse toucher et se laisser toucher par l'animal et vivre une interaction directe avec celui-ci. (dans la classe) 3 Garder en classe des chenilles qui deviendront des papillons à mettre en liberté dès leur apparition. Cette activité, souvent vue initialement comme une activité scientifique (MEQ, 2006a, p, 149 et 159), peut devenir une activité d'écospiritualisation qui se greffe à l'expérience d'observation vécue dans le temps présent. Il est question de solliciter l'imaginaire mytho-poétique en proposant une réflexion philosophique, par exemple, sur le principe de la métamorphose et de l'éveil à la vie. Il s'agit alors de proposer une activité artistique et littéraire autour de cette réflexion.	Science (l'univers du vivant) Éthique et Culture religieuse (ECR) Français (création poétique) ECR Art

Créer la rencontre avec la nature	4 **À la rencontre d'un lieu à découvrir source d'émerveillement** Créer un espace dans l'enceinte de l'école dédié à **la nature à l'état naturel**. La nature reprendrait alors ses droits à l'état spontané où il s'agit d'explorer ce qui s'y passe, les plantes qui y poussent, apprendre à les reconnaître, voir comment elles s'organisent et les apprécier. On peut y passer du temps pour découvrir, flâner et rêver en greffant des ateliers méditatifs et d'art associés à ce lieu. Entrer dans un tel lieu devrait se vivre comme le fait d'entrer chez un(e) ami(e) pour aller passer un temps de qualité avec lui(elle). Jon Young et ses collaborateurs (2010) proposent l'activité intitulée s*it spot ;* le jeune se choisit un endroit dans la nature pour y passer un temps en solitude et y retourner régulièrement pour que se crée une relation entre ce lieu et l'enfant qui y découvre ses habitants et les changements au long des saisons. Ce temps peut durer 15 minutes et se faire tout au long de l'année sur une base régulière hebdomadaire.	Sciences (l'univers du vivant)
	5 **À la rencontre d'un lieu dédié au recueillement** Créer un espace dans l'enceinte de l'école dédié à la nature sous forme d'un jardin organisé et soigné par les élèves de l'école avec la possibilité de s'y promener en respectant certaines consignes. Encore une fois ici, entrer dans un tel lieu devrait se vivre comme le fait d'entrer chez un(e) ami(e) pour aller passer un temps de qualité avec lui(elle). La formule de rencontre avec un(e) ami(e) active l'imaginaire cher aux jeunes et transmet le message que cet espace est réservé à la rencontre avec la nature dans la concrétude du temps par l'observation, le toucher et l'écoute sensible à la manière de Barbier (1997), et l'entretien d'une relation privilégiée avec celle-ci en en prenant soin. Juste avant de rentrer de récréation, la classe se donne 15 minutes de silence pour se ressourcer dans cet espace dédié à la Nature (même en hiver). Lorsque les enfants ont du chagrin, ils pourraient passer un temps calme dans ce petit jardin pour s'y ressourcer et retrouver la paix. La présence d'un jardin zen comme celui représenté à la figure 1 ci-dessous, avec une fontaine et de l'eau qui coule dont la contemplation et l'écoute silencieuse de la musicalité permettent le	Sciences (l'univers du vivant)

Créer la rencontre avec la nature	ressourcement et la paix intérieure. Cette pratique peu connue dans le monde occidental mérite un développement pour en mesurer tout l'apport en éducation et autoformation existentielle. **Illustration 1** : Un jardin zen (Boelen, 2020)	
	6 **Découverte de la voûte céleste** S'il s'agit de permettre la rencontre avec la nature, il s'agit aussi d'établir une reliance avec le cosmos (Bergeron, 2002). L'organisation d'une nuit à la belle étoile dans la cour de récréation de l'école loin des éclairages par temps clair permet au jeune de vivre un temps fort pour découvrir et admirer le firmament, notre galaxie au travers de la Voie lactée et des différentes constellations, prenant conscience qu'il fait partie d'un système en perpétuel mouvement. Ces activités peuvent se juxtaposer aux classes de science concernant la Terre et l'espace au primaire (MEQ, 2006a, p, 149 et 159).	ECR Science (la Terre et l'espace)
	7 **La recherche du sens du lieu de vie** Parker Roerden (2001, p. 75) parle de cultiver le sens du lieu. Cette auteure invite les jeunes à retrouver la façon dont les ancêtres ou peuples premiers nommaient les lieux en fonction des éléments naturels qui y étaient présents montrant la façon dont les êtres humains dans le passé étaient liés au lieu. Les jeunes retracent l'histoire du lieu où ils vivent : comment était-il il y a 200 ans ? S'il y avait une forêt,	Univers social (histoire et géographie) au niveau du repérage dans le temps et dans l'espace

Créer la rencontre avec la nature	des marécages, des champs, une rivière ... ou encore s'il y a eu des grands orages et autres phénomènes naturels qui ont marqué le lieu. Tous ces éléments permettent une connaissance du lieu et de son histoire pour lui donner un nom significatif d'une reconnaissance de son existence. Dans le programme curriculaire néo-zélandais qui soutient la dimension spirituelle du jeune, une attention est accordée au sens du lieu (*sense of Place*) qui est source de spiritualité notamment chez les Mauri (Bone, 2014, p. 120). Des récits mytho-poétiques sont racontés pour illustrer la connexion des êtres humains à la terre en ces lieux précis.	comme l'interprétation du changement sur un territoire (MEQ, 2006a, p. 167 et 170)
	8 **La pratique du soin porté à l'autre** La rencontre avec la nature en développant le principe de l'attention portée à l'autre peut aussi se faire en entretenant régulièrement un jardin ou des plantes d'intérieure dans la classe qui pour certaines fleurissent périodiquement suscitant la curiosité et l'émerveillement des enfants. Le fait d'avoir des plantes dans la classe qui demandent d'en prendre soin est un bon apprentissage sur le besoin mutuel entre la nature et l'être humain qui les relie. Il s'agit de confier une plante précise à un enfant où chaque enfant serait responsable d'une plante à la façon du *Petit Prince* de Saint-Exupéry (1946). Celui-ci pourrait en parler à l'occasion de cercles de paroles relatives à la vie en classe.	ECR Science (l'univers du vivant)
	9 **L'approche élémentale** L'auto-écoformation existentielle peut se produire dans la prise de conscience via un atelier de méditation du rapport vital à un des éléments phares de la nature tel que l'air que nous respirons ou l'eau que nous buvons et dans laquelle nous nous baignons, la terre *Oïkos* qui nous abrite et nourrit.	Science (l'univers du vivant)
	D'autres ateliers permettant de créer et d'entretenir la rencontre avec le vivant au travers de l'imaginaire Dans ce cas-ci, il s'agit d'une rencontre abstraite, mais tout aussi féconde. 10 - Par **l'écoute des récits narratifs** qui racontent la reliance de l'être humain avec son *Oïkos* :	Univers social ECR

Créer la rencontre avec la nature

L'imagination a sa part dans le récit où pour mieux en saisir le sens et la dimension sacrale, les participants sont invités à en faire usage pour entrer dans l'histoire, en utilisant tous leurs sens et en explorant les émotions telles qu'elles apparaissent librement en relation avec les personnages de l'histoire. Selon Hay et Nye (2006, p. 73), ceux qui ont procédé de la sorte peuvent mieux saisir le sens du récit qui a été approfondi.	
11 - Par le **principe de l'identification** : Le principe de l'identification selon Næss (2008) avec notamment le concept de Doodem qui signifie en langue algique un élément qui exprime la parentée au travers d'une relation avec une entitée autre qu'humaine (Willmott, 2016, p. 130). L'identification de l'être humain à un autre être vivant correspond au fait de vivre les choses à sa place. Ce processus permet de mieux saisir ce que l'autre être vivant vit et de développer de l'empathie à l'égard de cet autre être vivant : « Quand la solidarité et la loyauté sont solidement ancrées dans l'identification, on ne les vit pas comme des exigences morales ; elles viennent d'elles-mêmes » (Næss, 2008, p. 253). Plus l'identification est grande, plus l'être humain est attentif aux autres et comprend l'unité qu'il forme avec les autres êtres. « Du processus d'identification découle l'unité et dès que l'unité porte en elle un caractère de gestalt[206], on atteint la complétude » (Næss, 2008, p. 253). Le Doodem définit l'identité de la personne et peut prendre plusieurs formes de type minéral, végétal, animal ou encore biomorphiques plus ou moins définies (Willmott, 2016, p. 131). Ce principe d'identification ne peut se faire que lorsqu'il existe une relation authentique avec la Nature-territoire où celle-ci nous transforme tout autant que nous la transformons (Cottereau, 2001). On y retrouve aussi le principe métaphysique exposé par Viveiros de Castro (2014b, p. 163) selon lequel il existe « une unité de l'esprit et une diversité des corps » ; le flux de la vie, l'esprit, circule d'une vie à l'autre, humaine ou pas (Cajete, 1994, p. 90) selon un principe d'unité et de participation à un tout.	Science (l'univers du vivant) ECR

[206] Une gestalt correspond à un ensemble structuré, « une structure à laquelle sont subordonnées les perceptions » (CNRTL, 2005-).

Créer la rencontre avec la nature	Le procédé d'identification donnerait l'occasion au jeune d'imaginer et de vivre des situations qui peuvent l'éveiller au sujet de son identité écologique et son apparentement au monde vivant, source de reliance écologique. 12 - Par la **célébration de rites de passage** : Donnons l'exemple de l'enfant qui perd sa dent de lait. Une petite célébration peut marquer cet événement signe que l'enfant grandit. L'enseignant peut ensuite établir un rapprochement au vécu des animaux, ici ceux qui renouvellent leurs dents ou une partie de leur corps. Ce cas particulier peut se jumeler à une activité en science sur l'univers du vivant (MEQ, 2006a, p. 159) dans le cadre de l'apprentissage sur le phénomène de croissance des organismes vivants, dont le phénomène de mue ou la perte d'une dent de lait. L'enfant partirait de ce qu'il vit (la perte de sa dent de lait ou le renouvellement de sa peau) pour découvrir ce qui se passe chez les autres animaux. Tous les mammifères ont des dents de lait, reste à savoir s'ils les perdent comme les humains. D'autres animaux changent de peau, mais de façon bien particulière comme le homard ou le crabe. De telles activités permettent d'aiguiser la curiosité du jeune en partant de son propre corps qui fait partie de la nature.	ECR Science (l'univers du vivant)

Permettre l'expression de cette rencontre avec la nature		
	Étape 2-2 Étape 2-3 **Permettre l'expression de cette rencontre avec la Nature et le territoire**	
	10 **Les récits narratifs** La lecture d'une histoire pour introduire un objet de réflexion est souvent utilisée comme stratégie d'enseignement dans les cours d'ECR (Bertrand et Dubois, 2013) ou de français et d'histoire en plus d'être bénéfique pour le développement de l'écoute, du vocabulaire, de l'inférence et de l'écrit (Restoule et Chaw-win-is, 2017).	Français ECR Univers social
	Les récits de vie autobiographiques écoformateurs Le récit de vie autobiographique retranscrit l'expérience directe du jeune avec ses propres mots et conduit à l'expression de sa propre subjectivité où l'auteur est au premier plan. Plusieurs possibilités d'expression de la conscience relationnelle au monde sont possibles, que ce soit avec des ateliers d'expression orale ou d'écriture partant du simple récit autobiographique à un récit plus poétique dont voici quelques exemples : 13 - l'écriture d'un **journal de bord autobiographique** qui peut être rempli au fil des moments passés en nature ou au contact de celle-ci pour permettre une relecture de l'expérience vécue (Zohar et Marshall, 2000) et mettre en mot les possibles prises de conscience de son lien au monde. 14 - Un **atelier de *kaïros*** est une démarche d'exploration de moments intenses vécus autour d'une thématique dans notre cas en relation avec la nature ou un de ses éléments qu'il s'agit de décrire de façon rigoureuse selon une démarche phénoménologique réflexive à la suite de laquelle suit une démarche herméneutique et dialogique qui vise l'intercompréhension par le partage des expériences décrites. Cet atelier se déroule en trois étapes que Pineau et Galvani (2017, p. 35-36) détaillent autour de la thématique du feu comme suit : 1) ***Entrer en silence*** : se recueillir pour réfléchir l'expérience. Chacun est invité à laisser remonter des souvenirs de moments significatifs vécus en relation avec le feu ou le soleil, à revivre ce moment en s'appuyant sur sa mémoire sensorielle. Il s'agit de re-vivre, re-voir, re-sentir, ré-entendre.	Français (écrit et oral) ECR

Permettre l'expression de cette rencontre avec la nature	2) ***Entrer en écriture*** : l'auto-explicitation du moment intense. Il est suggéré que chacun décrive simplement le déroulement du moment à partir de cette posture d'évocation sensorielle qui est un ancrage phénoménologique dans le vécu de référence (Vermersch, 2012). 3) ***Entrer en dialogue*** : le cercle de parole. Les personnes sont invitées à lire tout ou partie de leurs textes. Puis l'on fait des pauses pour laisser se déployer un dialogue réflexif qui opère un début d'analyse de contenu des éléments récurrents, divergents ou frappants qui ressortent des souvenirs partagés. Progressivement, le dialogue ouvre la compréhension du thème de l'écoformation par le feu.	
	15 **La création poétique** Certaines expériences vécues au contact de la nature sont propices à la rêverie ou à un état méditatif et peuvent faire l'objet de récits poétiques. Plusieurs stratégies comme le propose Cottrereau (1999, p. 34) permettent d'activer cette fonction d'éveil : - Un atelier de *haïkus* d'origine japonaise où il s'agit d'écrire en un poème de trois vers l'essentiel d'une pensée, d'une émotion ou d'une description de reliance au monde ; - Proposer un début de texte que chacun poursuit : « j'ai vu », « aujourd'hui, tout s'envole », « Je suis », « la mer m'a dit », « si j'étais le vent » ; - Proposer un début de texte sur lequel élaborer : « À la manière du Petit Prince de Saint Exupéry aurais-je moi aussi une rose ? », « Si comme Robinson Crusoé, j'arrivais sur une île vierge… ». Certaines créations pourraient faire l'objet d'ateliers pour être présentées à l'oral et être contées.	Français (Écriture et littérature Oral)
	D'autres formes de création artistique : l'art plastique **Graphisme** : 16 - À la suite d'un temps de méditation dans la nature ou de découverte ayant suscité l'émerveillement, les jeunes mettent en image ou en forme ce qu'ils ont vécu et ressenti durant cette expérience à la rencontre de la nature.	Art

Permettre l'expression de cette rencontre avec la nature	17 - Si mieux connaître, c'est mieux apprécier et faire naître le désir d'en prendre soin, le dessin d'observation des plantes dites sauvages, celle souvent méprisée par l'être humain comme étant relayées au statut de « mauvaise herbe » permet d'en saisir à la fois la beauté, la complexité et leur place dans l'écosystème.	Art - Science (l'univers du vivant : les plantes du milieu de vie)
	18 - Les enfants découvrent des artistes qui mettent en valeur l'identité écologique de l'humain ou le principe écosystémique du vivant où tout est relié. Les œuvres de Norval Morisseau artiste amérindien dont quatre illustrations sont présentées ci-dessous en sont un bel exemple. On peut facilement jumeler cette activité à des apprentissages autant en art que dans le domaine de l'univers social sur la culture amérindienne (MEQ, 2006a, p 180). **Illustration 3** : Quatre des six tableaux représentant la transformation d'un homme en oiseau tonnerre : *Man changing into Thunderbird* de Norval Morisseau (1977)	Art Univers social
	19 - Toujours à la suite d'un temps calme passé dans la nature, le jeune se visualise comme faisant partie de la nature, en profonde interconnexion avec celle-ci. Il s'agit de se représenter symboliquement avec une partie de la nature avec laquelle le jeune sent une affinité où des points de rapprochement. Il pourrait alors être question d'un enfant oiseau, enfant ours ou d'un enfant tilleul. Les illustrations ci-dessous en sont un exemple.	

Permettre l'expression de cette rencontre avec la nature

Illustration 2 : Osmose avec un élément ou un animal :
la fille ruisseau (Claire 13 ans),
l'enfant oiseau (Côme 11 ans)

Cet atelier est une bonne illustration du propos de Von Bonsdorff (2011, p. 179) selon lequel l'art dans le cadre d'une *Bildung* esthétique touche la création et l'expression de valeurs existentielles, par l'affirmation de la singularité du sujet où l'interdépendance et la réciprocité avec autrui sont régulièrement mises en évidence. Une activité d'écriture peut se greffer où le jeune raconte cette osmose organique symbolique.

20 **Modelage** :

- Dans un esprit similaire, l'enfant modèle son animal totémique, celui qu'il aura senti après une étude sur le mode de vie et le tempérament des différents animaux de la région. Une telle activité se jumelle aisément avec une activité dans le champ des sciences de la Terre sur la faune et la flore des régions du Canada ou du Québec. La force du modelage est de donner une forme et plus de profondeur à ce qui est représenté.

Art
Science (l'univers du vivant : les animaux du milieu de vie)

Permettre l'expression de cette rencontre avec la nature	21 **Land art** : - Le land art (faire de l'art avec des éléments de la nature au sein même de la nature) et l'art du jardin (l'art de jardiner) sont des pratiques qui permettent un ressourcement intérieur lorsque ceux-ci sont faits d'une manière telle qui participe à renforcer cette attention à la forme des objets et leur disposition selon un arrangement harmonieux. Pensons au jardin zen qui demande minutie, concentration et qui, en ce faisant, invite au recueillement lorsque le paysage façonné nourrit le paysage intérieur (Dansereau, 1973).	
	D'autres formes de création artistique : la musique **La musique qui nourrit le sens de l'intériorisation en créant un imaginaire audio écosymbolique** 22 - Dans le cadre du cours de musique, il s'agit d'aller écouter et enregistrer les sons et musiques de la nature : celui des animaux (le chant des oiseaux et des cigales, le coassement des grenouilles) et des éléments sans oublier le vent. Une activité qui incite le jeune à développer son écoute de la nature serait de bander les yeux afin de mieux saisir les bruits du vent, des oiseaux, de l'eau qui coule, des autres enfants, etc. Ensuite, le jeune fait une recherche sur la signification symbolique qui est donnée à ces sons ou crée lui-même un imaginaire écosymbolique associé aux sons enregistrés. Une telle expérience pédagogique musicale renforce l'écoute attentive. 23 - Sachant que la musique a la faculté de toucher au sensible, au-delà de la simple écoute, il pourrait être question de jouer d'un instrument ou de chanter, voire de création musicale. Pour Wills (2018, p. 100 et 101, à partir de Begbie, 2008, p. 146), toute création artistique et plus particulièrement la création musicale, permet à l'être humain d'expérimenter son existentialité et sa subjectivité où l'imagination, l'intuition et le ressenti sont mobilisés. Aussi, avec des instruments simples et des enregistrements de la nature, les jeunes créent une musique qui évoque la nature. *Remarque : Utilisation de musiques inspirées de la nature pour créer une atmosphère créatrice écospirituelle* 24 - Sachant que la musique a la capacité à transformer le cœur, l'âme et l'esprit de l'être humain (Joseph, 2018), l'écoute de musiques de la nature tel que le propose Nozawa (2005) permettrait de	Art (Musique) Art ECR Français

Permettre l'expression	nourrir et accompagner la démarche spirituelle lors des activités destinées à exprimer la rencontre avec la nature en plongeant le participant dans une atmosphère méditative source d'inspiration (Moore, 2005 ; Nozawa, 2005 ; Zohar et Marshall, 2000).	
	25 **Se mettre à la place de la nature par le jeu de rôle mimé** Boelen (2017) propose une activité qui permet de s'identifier à une plante pour vivre ce qu'elle pourrait vivre. D'abord, il s'agit à la manière de Næss (2008), de se visualiser en se disant qu'on est cette plante. Ainsi, l'animateur imagine des situations et l'enfant qui incarne la plante vit cette situation : un fraisier au soleil après une bonne pluie, la nuit, par une forte pluie qui s'abat sur la région… Dans un registre de développement de l'empathie, on pourrait imaginer des situations ensuite lorsque la plante subit l'action humaine : le même fraisier par temps de sécheresse ; une plante menacée d'être arrachée. La même chose pourrait également se faire pour des animaux qui vivent tranquillement et ensuite qui sont traqués, chassés excessivement par l'humain, sans respect… (exemple du loup, du requin).	Science (l'univers vivant) ECR

Conception, construction et entretien d'un espace de reliance écologique au sein de l'école : un projet transversal

La conception, la construction et l'entretien d'un espace de reliance écologique au sein de l'école peuvent faire l'objet d'un projet d'école qui soit à la fois transversal à l'ensemble des acteurs de l'école (équipe-école, élèves, parents) et transdisciplinaire. Il mobilise l'ensemble de la communauté scolaire et peut également mobiliser l'ensemble de la communauté au sens large.

Chacune des phases du projet mobilise autant les compétences disciplinaires que transversales.

Tableau 3 : Liste des différentes activités transversales pour le projet d'école de conception, de construction et d'entretien d'un espace de reliance écologique

Projet *un espace dédié à la Nature* : actions à mener	**Qui s'en charge ?**
En amont : Communiquer sur le projet et voter le projet **Projet** : créer un espace permettant le développement chez tout un chacun d'une reliance écologique ; un espace dédié à la nature pour s'y amuser, se ressourcer, se recueillir, observer. Recommandation : dans cet espace réserver une partie où la nature évolue comme bon lui semble avec une intervention minimaliste de l'humain.	Qui vote ? : L'ensemble de l'école ; enseignants, autres membres de l'équipe-école, élèves, parents.
CONCEPTION	
Concevoir l'espace à créer : superficie et emplacement	Direction
Concevoir sa structure et sa composition : Souhaitons y voir des arbres, de l'eau, des espaces où la Nature évolue comme elle l'entend, des parties d'inspiration zen, des plantes spécifiques, des roches…	Sondage conçu, organisé et analysé par les classes de 5ème année. Sondage effectué dans chaque classe et chaque niveau
Organisation d'un concours de dessin représentant l'espace idéal, respectant les contraintes établies : superficie, les éléments qui la composent	Participent tous ceux qui le désirent

	Projet *un espace dédié à la Nature* : actions à mener	Qui s'en charge ?
CONCEPTION	Validation de la faisabilité du dessin gagnant	Comité de parents et équipe-école
	À partir du dessin gagnant techniquement réalisable, estimer la quantité de matériaux nécessaires : <u>Exemple</u> : - S'il y a une fontaine avec un bassin d'eau : mécanisme, bâches d'étanchéité - Si des gros rochers, - Les essences d'arbre, - Les plantes, - Si une zone zen la superficie de petits graviers - Les matériaux pour délimiter cet espace	Les classes de 4ème année (parrainées par un comité de parents)
	Estimer les coûts des matériaux Proposer des stratégies de financement du projet telles que : - Campagne de financement interne avec souper spaghetti, tombola, … - Campagne de financement externe - Campagne de communication pour récolter des dons auprès des particuliers, des commerces, autres entreprises et institutions.	Les classes de 6ème année (parrainées par un comité de parents)
	Campagne de communication pour les différentes formes de financement	Un comité d'élèves (parrainé par un comité de parents)
	Mener la campagne de financement à l'interne	Un comité d'élèves (parrainé par un comité de parents)
	Mener la campagne de financement à l'externe dont la campagne de communication pour l'appel à dons ou la recherche de compétences parmi les parents	Un comité d'élèves (parrainé par un comité de parents)
	Concevoir les sources d'approvisionnement des matériaux (comparaisons des coûts)	Un comité d'élèves (parrainé par un comité de parents) Les 4ème, 5ème ou 6ème années (en classe)

Projet *un espace dédié à la Nature* : actions à mener	**Qui s'en charge ?**
Concevoir un emploi du temps et un séquencement des différentes tâches avant et pendant la construction de l'espace vert imaginé.	Un comité d'élèves (parrainé par un comité de parents)
Répartir ce qui est fait - par l'entrepreneur paysagiste sélectionné, - par des particuliers (parents et familles), - par les élèves.	Un comité d'élèves et de parents et l'équipe-école
CONSTRUCTION - RÉALISATION	
Faire participer symboliquement tous les élèves dans l'approvisionnement des matériaux : proposer à chaque élève d'apporter 5 petits cailloux (comme les 5 doigts de la main) pour la conception de la section zen et du chemin d'accès à l'espace vert.	
Suivi des travaux effectués par - l'entrepreneur paysagiste sélectionné, - les particuliers (parents et familles), - les élèves.	
ENTRETENIR ET VIVRE SON ESPACE DE RELIANCE ÉCOLOGIQUE	
Dans cet espace seraient vécus plusieurs des ateliers proposés plus haut et il s'agit d'organiser des activités d'entretien <u>à tour de rôle</u> par classe et par niveau et selon les saisons.	
Printemps-été-automne (au besoin) : - Arroser les plantes, - Entretenir les espaces avec gravier, - Entretenir la fontaine, - Entretenir les plantes (coupe) dans les espaces dédiés.	