

## L'ÉVALUATION DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

L'école, peut-elle encore devenir ce lieu d'émancipation de l'Homme par le savoir ? Cette question traverse l'actualité éducative contemporaine. En effet, certains pensent qu'à force de vider l'école de ses finalités premières, on ne lui assigne plus que des objectifs purement fonctionnels, comme l'acquisition de portefeuille de compétences pour s'assurer de l'insertion de chacun sur le marché du travail.

D'autres, au contraire, continuent de penser que malgré les injonctions de l'économie du marché et des politiques, l'école peut encore rester ce lieu unique, qui, à la fois prépare chacun à apprendre à « sentir et comprendre ce que vaut d'être homme et à quoi cela engage » (Jaurès, 2005, p.100), tout en acquérant les compétences qui lui permettent de s'insérer aussi bien humainement, citoyennement, socialement que professionnellement dans un monde qui le précède et l'exécède.

Ce sont ces conditions de possibilité pour redonner à l'école cette double fonction, en partant des contextes différents, que cet ouvrage explore.

*Alfred GAMBOU est qualifié au grade de maître de Conférences (CNU 17 et 70), enseignant-chercheur en philosophie de l'éducation à l'Université Catholique de l'Ouest de Nantes et à l'École Normale Supérieure de Brazzaville. Ses recherches portent sur l'éthique et la formation enseignante, l'histoire de l'éducation et des idées éducatives.*

*Charles BOWAO est professeur titulaire des Universités de Philosophie CAMES (Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur) à l'Université Marien Nguabi de Brazzaville (Congo). Ses recherches portent sur la logique, l'éthique et de la géopolitique africaine.*

*Ont participé à ce volume : Alfred Romuald Gambou, Auguste Nsonnissa, Marcel Ngumbi, Gbomene Hilaire Kanon, Yolande Thibault-Mpoto, Dominique Oba, Laurent Gankama, Mahamane Assane, Evariste Dupont Boboto, Issa Evaristho Moussa, Maurice Ahimin, Hillarion Benié, Béatrice Perpétue Okoua et Charles Zacharie Bowao.*

ISBN : 978-2-343-24989-6  
23,50 €



9 782343 249896

Sous la direction  
d'Alfred GAMBOU et de Charles BOWAO

L'ÉMANCIPATION DE SOI  
PAR LE SAVOIR



## L'ÉMANCIPATION DE SOI PAR LE SAVOIR

L'école est-elle encore  
le lieu d'émancipation de l'Homme

Sous la direction  
d'Alfred GAMBOU  
et de Charles BOWAO

Collection EVALUER

L'Harmattan

**L'EMANCIPATION DE SOI  
PAR LE SAVOIR**

Sous la direction

**d'Alfred GAMBOU  
et de Charles BOWAO**

**L'EMANCIPATION DE SOI  
PAR LE SAVOIR**

**L'école est-elle encore  
le lieu d'émancipation de l'Homme ?**

L'Harmattan

## REMERCIEMENTS

L'idée qui a fait naître ce projet n'aurait pas suffi à elle seule, si elle n'avait pas rencontré un terrain fertile qui a favorisé les conditions de son éclosion. C'est dire que sans les soutiens de Béatrice P. Ondongo-Okoua, cheffe de Parcours Masters au département des Sciences de l'éducation à l'Ecole Normale Supérieure (ENS) et de Charles Z. Bowao du département de Philosophie de la Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines (FLASH) de l'Université Marien Ngouabi, cette idée qui a fini par donner naissance à ce projet ne serait restée qu'à son stade d'idée. Qu'ils trouvent donc ici avec gratitude l'expression de ma profonde reconnaissance. Nous remercions aussi Evariste D. Boboto et Laurent Gankama, tous deux du département de philosophie à la FLASH d'avoir accepté de nous rejoindre dans la coordination et la co-organisation de ce projet. Trouvez ici toute notre reconnaissance. Merci au Doyen de la FLASH, Omer Massoumou, au directeur de l'Ecole Normale Supérieure (ENS) Aubin Nestor Loumouamou et à son directeur adjoint Fulbert Ekondi d'avoir accompagné ce projet. Merci à tous les collègues, à tous les étudiants qui ont pris part à ce rendez-vous et à tous les contributeurs à ce volume. Merci enfin à toutes celles et ceux qui nous ont aidé dans les différentes tâches en lien avec l'organisation de cette première édition de la Biennale. La deuxième édition est déjà prévue du 23 au 25 novembre 2022.

**Le comité d'organisation du colloque :** Charles Zacharie Bowao, Béatrice Ondongo-Okoua, Evariste Bototo, Laurent Gakama et Alfred Romuald Gambou

## CHAPITRE VI

### L'exploration de la spiritualité en salle de classe

Mahamane Assane

#### INTRODUCTION

L'école est un endroit de vie collective avec le sentiment plaisant de découvrir, d'acquérir des connaissances, de les partager et de faire ensemble les choses. En partant de ses missions, l'école a l'obligation d'instituer un milieu paisible et encourageant garantissant à chaque apprenant la possibilité de développer ses connaissances et de réussir une vie harmonieuse en communauté. L'école a donc une fonction formatrice. A l'école, les questions sociales et morales sont étudiées sans qu'on ne trouve rien à dire. Tout le contraire pour la spiritualité qui est taboue et qu'il faut à tout prix éviter pour garantir l'harmonie et la concorde. L'introduction de la spiritualité dans l'éducation peut être cause de tensions et de divisions. C'est en raison de sa complexité qu'il faut l'aborder avec délicatesse, surtout sous un angle scientifique. Définie comme une exploration personnelle à trouver la vérité, la spiritualité n'a pas vraiment une définition acceptée de tous. C'est pourquoi elle laisse beaucoup de place à l'interprétation personnelle (De Van, 2010, p. 11). Aussi, la spiritualité est-elle souvent associée à la religion, mais aujourd'hui elle se développe de plus en plus à partir d'expériences humaines diverses. En dépassant ainsi ses tentacules traditionnels, religieux et théologiques, elle se fait accepter comme objet d'études et de pratiques dans plusieurs milieux et dans plusieurs disciplines. Une éducation au « vivre ensemble » est en premier lieu une culture de l'autre et de la rencontre.

Evoquer l'apprentissage du vivre ensemble, c'est faire rapport d'emblée aux qualités intellectuelles et sociales étudiées et examinées attentivement chez les apprenants. Raison de plus pour sensibiliser l'apprenant très jeune à l'action mutuelle vraie et favorable avec l'autre. Il doit se mettre à la place du camarade, dans la tête du différent. L'analyse des documents officiels explorés dans le cadre des politiques éducatives à l'école, montre cependant que la spiritualité n'est pas thématifiée dans le curriculum d'apprentissage. L'objectif ici est de relever ce manque considérable à combler pour « arriver à établir un lien constructif entre le vivre ensemble multiculturel et la présence spirituelle dans un contexte d'une société pluraliste dite ouverte sur le monde » (Clarke, 2005, p. 351).

En d'autres termes, c'est faire une place à la spiritualité à l'école en mettant en place un dialogue spirituel d'une part, et savoir ce que le qualificatif « spirituel » ajoute au cheminement scolaire de l'apprenant d'autre part. Mais en fait, revient-il à l'école de s'occuper du cheminement « spirituel » de l'apprenant ? Telle est la question principale. Le terme ne fait-il pas peur ? L'école devrait-elle se consacrer sur quelle partie obscure de l'apprenant ? Son principe pensant ? Son principe spirituel et vital ? Quelle est la finalité des programmes étudiés en classe ? Comment introduire cette seconde conception de l'éducation ? N'est-ce pas là un dérapage dangereux au regard de la mission de l'école

laïque ? En exerçant bien sa mission, l'école ne permet-elle pas à l'apprenant d'être instruit, socialisé et qualifié ? Que demander de plus ? Comment la spiritualité peut-elle toucher les différents groupes d'âge des apprenants ? Telles sont les questions secondes. Le présent travail se présente en deux parties : la première, qui explore les missions et les programmes de l'école ; la deuxième, qui fait ressortir l'impact de l'introduction de la spiritualité ou du dialogue spirituel en salle de classe. Bien entendu, tout cela doit se faire en s'appuyant sur la méthode de recherche et d'analyse.

## **I. EXPLORATION DES MISSIONS ET DES PROGRAMMES DE L'ÉCOLE**

Cette partie analyse les documents de l'école, les documents officiels de la mission et la conception des missions de l'école pour tendre vers le vivre ensemble. Tous ces documents font ressortir le manque considérable de la spiritualité dans les programmes de l'école

### **1.1. Missions de l'école**

Chaque pays dispose de documents officiels et de commissions diverses. Les documents officiels de l'école qui s'y trouvent sont désignés comme des documents des missions de l'école qui indiquent comment un établissement conçoit et exécute sa mission. Il y a également des guides avec des objectifs clairs destinés aux enseignants pour accomplir leur mission. En faisant la synthèse de sa mission, l'école s'attache à établir un environnement certain, indubitable, stimulant et encourageant aux apprenants grâce auquel ils développent leurs connaissances et la réussite vers une vie pleine de joie et d'harmonie dans la société. Outre cette première mission, une autre incombe à l'école, celle de socialiser l'apprenant en l'assistant à se déterminer comme un être de rapport en interaction avec ses semblables du passé, du présent et du futur. Socialiser, c'est adapter aux exigences de la vie en société en faisant voir ses droits et devoirs, c'est apprivoiser la compagnie de gens, obtenir des connaissances permettant de résoudre les conflits, de gagner sa liberté, d'être un citoyen responsable qui prend part à l'évolution de la société. La dernière mission de l'école est de qualifier les apprenants. Ils reçoivent à cet effet des qualifications techniques, des capacités à déployer avant de s'engager sur le marché de travail. Les apprenants développent également des aptitudes susceptibles de remplir un travail, une fonction. Ayant plusieurs significations, le mot « qualifier » peut-être lié à la formation éthique. Dans ce sens, qualifier, « c'est développer une compétence éthique chez les élèves, les rendre capables de faire face à des dilemmes moraux, d'argumenter et de fonder leur choix » (Conseil supérieur de l'éducation, 2005, p. 21). Nous sommes en face de trois orientations générales des missions de l'école qu'il faut traduire en programmes de formation permettant aux apprenants d'acquérir des compétences. La capacité de l'élève à recourir de manière appropriée à des moyens diversifiés qui incluent non seulement l'ensemble de ses acquis scolaires, mais aussi ses expériences, ses habiletés, ses attitudes, ses champs d'intérêt de même que les ressources externes comme ses pairs, ses enseignants, des experts ou encore des sources d'information de diverses natures (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006, p. 7). Quelle est la finalité des programmes étudiés en classe ? La conception des missions de l'école ne tend-elle pas vers le vivre ensemble ?

## **1.2. L'apprentissage du vivre ensemble**

Dans sa définition claire et simple, le vivre ensemble est une cohabitation de bonne intelligence entre individus ou entre communautés. Basé sur le respect réciproque, le consentement, l'acceptation de la diversité des idées, des avis, des jugements, le vivre ensemble se fonde sur des actions réciproques d'ouverture et de coopération, des rapports de bonté et du refus de s'ignorer ou de causer du tort. En apprenant à nos élèves à s'engager dans des pratiques de coopération avec leurs camarades de classe, on leur apprend du coup à augmenter progressivement leur connaissance plus ou moins claire et intuitive de la sympathie à leur endroit, on leur apprend aussi à marcher avec eux et à leurs côtés. Selon le Conseil de l'Europe (2009, p. 56), et après analyse de documents de l'UNESCO, le vivre ensemble suppose préalablement ceci : l'ouverture d'esprit, le respect des différences, la tolérance, l'écoute, l'attention, le refus des préjugés, l'autocritique et l'autocorrection, la pensée réflexive et critique, la résolution de conflits, etc. Inculquer ces notions aux élèves, c'est développer un outil pédagogique dans l'optique de toute entreprise visant l'apprentissage du vivre ensemble. En fait, il se dégage clairement que, lorsque l'apprentissage du vivre ensemble est évoqué, celui-ci fait allusion aux habiletés intellectuelles et sociales étudiées et examinées avec soin chez les apprenants. C'est à l'école que les apprenants parviennent à obtenir des compétences indispensables qui les guident durant leur vie, au-delà de leur scolarité. Les mêmes compétences leur seront données dans la persévérance de leur formation, la construction de leur situation personnelle et professionnelle dans le futur, la vie heureuse en société et l'accomplissement libre de leur qualité de citoyen. En fin de compte, ils obtiennent l'indépendance personnelle, la capacité et le pouvoir de prendre des décisions par eux-mêmes, et de s'assumer, la facilité à comprendre les autres, le respect de soi et des autres, la pratique de l'esprit critique. Ces acquis sociaux et civiques exposent un choix de produits apparentés :

- le sens du dialogue, de la négociation, du consensus, le travail en équipe,
- le respect des règles de vie collective, qu'il s'agisse du fonctionnement de la classe ou du règlement intérieur de l'établissement,
- le sens de la responsabilité, individuelle et collective, en matière de sécurité, de santé, de sexualité,
- le respect des autres, la civilité, le refus des stéréotypes et des discriminations.

L'apprentissage de la responsabilité va toujours de pair avec la mission d'enseignement et l'ensemble des activités des enseignants dans la salle de classe. Des préceptes spécifiques en découlent notamment, l'instruction civique et morale à l'école primaire, l'éducation civique au collège, l'éducation civique, juridique et sociale au lycée. L'apprentissage du vivre ensemble constitue le socle de la vie scolaire, elle appelle au respect des règles en communauté, attire l'attention sur les comportements à risque, et responsabilise chacun dans ses rapports à lui-même, aux autres et au monde. Cet apprentissage invoque des actions éducatives réelles unissant les apprenants autour d'activités collectives qui sont en contact par exemple avec la culture, le sport. Les sorties scolaires, par exemple, doivent être multipliées pour le bonheur des apprenants, car elles sont des occasions favorables pour expérimenter l'esprit d'initiative, d'indépendance et de sens de responsabilité. Il faut rapprocher les groupes constituant la communauté éducative autour de l'apprentissage de la responsabilité. L'objectif ici est de croiser et de mettre ensemble acquisition de savoirs disciplinaires et formation des connaissances, des compétences sociales et civiques. De tout ce qui précède, il apparaît

clairement que la spiritualité est absente aussi bien dans les missions de l'école que dans le vivre ensemble. Le vivre ensemble à l'école consiste à apprendre seulement les règles de civilité et les principes d'un comportement conforme à la morale. Dans ce cas, que signifie alors la spiritualité ? Et qu'est-ce qu'elle peut ajouter au cheminement scolaire de l'élève ?

## **II. LA SPIRITUALITE EN SALLE DE CLASSE**

Cette partie rappelle d'abord le caractère polysémique de la spiritualité, c'est-à-dire l'absence d'une définition univoque et consensuelle de ce terme. Viennent ensuite l'impact du dialogue spirituel en salle de classe, les actions essentielles à la construction de l'apprenant et enfin la spiritualité des enfants pour clore ce chapitre.

### **2.1. Définition et impact de la spiritualité en salle de classe**

S'il est demandé aux gens de définir la spiritualité, les réponses varient beaucoup. Pour les uns, la spiritualité est définie comme étant l'acceptation de l'existence d'un esprit supérieur. Pour les autres, c'est l'expression de nos croyances religieuses. Pour d'autres encore, la spiritualité est décrite comme la croyance en quelque chose qui nous donne un sens de paix et une raison d'être. Les définitions suivantes sont aussi portées en avant : la spiritualité est tout ce qui se rapporte au supranaturel ; elle est une croyance en ce qui dépasse notre faculté de comprendre en tant qu'être humain ; elle relève du personnel et du subjectif, du processus de connaissance de soi-même. Enfin, la spiritualité est définie comme une exploration personnelle à découvrir la vérité, et est ce qui détermine un être en tant qu'être humain. De ce qui précède, il ressort que le caractère polysémique de la spiritualité se dégage, car elle n'a pas vraiment une définition commune acceptée par tous. Elle laisse et donne beaucoup de place à l'interprétation personnelle (De Van, 2010, p. 11). Il faut tenir compte dès le départ des premières définitions de la spiritualité données par les gens et déterminer l'impact de la spiritualité à l'école. Il est intéressant de constater que les définitions de la spiritualité exprimées par les uns et les autres sont très variées. L'appartenance religieuse, les croyances spirituelles pratiquées et l'environnement spirituel vécu déterminent la compréhension et les définitions diverses de la spiritualité. La spiritualité est par essence un changement de forme du sujet. Cette transformation demande un travail continu de soi sur soi basé sur des exercices et des entraînements divers. Dans le cheminement spirituel, l'autocritique et l'auto-évaluation sont essentielles alors que l'évaluation par autrui reste accessoire et secondaire. Lorsqu'on reste accessible à sa propre expérience, il est plus facile de faire entrer le changement attendu. En se servant de plus de 6000 réponses analysées après son travail d'enquête, le sociologue Jean-François Barbier-Bouvet, membre du Groupe d'étude sur les recherches et les pratiques spirituelles émergentes (GERPSE), présente cinq critères pour définir la spiritualité contemporaine :

- 1) La spiritualité est un chemin
- 2) La spiritualité est une construction personnelle propre à chacun
- 3) La spiritualité passe par une connaissance profonde de soi, condition d'une libération personnelle
- 4) La spiritualité est fondée sur l'expérience personnelle subjective, l'expérimentation intérieure. Elle se passe d'intermédiaires (Église, maître, communauté)

entre soi et le divin ou la transcendance. 5) La spiritualité est ce qui relie au monde, à l'univers, au grand tout (Barbier-Bouvet, 2015, p. 31).

La théorisation du spirituel dont il est question ici reste donc identique à la définition de la vie spirituelle proposée par la Direction générale de l'enfance et de la jeunesse (DGEJ, 2005, p. 11). La vie spirituelle joue ici le rôle de « pôle unificateur » de la personne (DGEJ, 2005, p. 33), cause et exprime de la joie personnelle et sociale en prenant différentes formes (philosophiques, religieuses ou autres) (DGEJ, 2005, pp. 11-13). Mais en fait, qu'est-ce que la spiritualité ajoute au cheminement scolaire de l'apprenant ? Des objectifs communs d'action s'imposent lorsqu'on doit établir une éducation à la spiritualité qui produit des effets escomptés et constructifs. Le programme d'apprentissage doit contenir un guide pour les enseignants. Autant d'exemples, de paradigmes et de modèles qui poussent à un consensus autour de la définition de la spiritualité si l'on veut réellement l'appliquer en salle de classe. Cela évitera de retomber dans les malentendus et les confusions observés préalablement. Aussi, certains parents peuvent-ils voir dans l'exploration de la spiritualité une cause d'endoctrinement de leurs enfants. Ce sentiment de peur et d'appréhension bien légitime peut être maîtrisé et dominé lorsque, dans ses curriculums d'apprentissage, l'école instaure des principes directeurs de sécurité, de tranquillité d'esprit fondés sur la confiance et l'assurance entre la spiritualité et les différents groupes d'âge des élèves. Explorer la spiritualité en salle de classe donne aux acteurs de l'école le moyen d'entamer des conversations, d'échanges difficiles, d'énoncer et d'exprimer ce qui autrement serait resté tue. A cet effet, il est important de se donner les moyens, d'avoir une certaine conception de l'humanité, d'avoir des valeurs et des pratiques profondes que l'école se doit de convertir dans ses programmes d'apprentissage avec des objectifs spécifiques et des conseils clairs qui permettent de montrer comment le dialogue et les exercices spirituels doivent se mettre en pratique dans les salles de classe.

En effet, la mise en place de principes directeurs sécuritaires dans le curriculum officiel doit montrer de quelle manière le dialogue spirituel devra se mener en contexte scolaire. Les circonstances qui entourent cette mise en place est une première étape à faire avant toute introduction du dialogue spirituel dans les salles de classe. Bien entendu, tout cela doit s'accomplir de manière proactive, dynamique et positive appelant à la formation préalable et continue des enseignants à ce sujet. Les concepteurs des programmes doivent impérativement changer les contenus d'étude, mais ces acteurs scolaires seront confrontés au temps et à des difficultés diverses. Faire une place à la spiritualité à l'école en instaurant le dialogue spirituel est un processus qui peut être comparé avec la manière dont on a fait entrer l'éducation à la sexualité aujourd'hui dans les classes. En effet, l'éducation sexuelle naguère n'avait pas droit de cité dans les écoles à cause de son caractère plutôt tabou. Elle s'enseigne aujourd'hui et commence même ailleurs dès la maternelle. L'éducation sexuelle est en définitive entrée dans les curriculums de l'éducation. Il faut donc s'en inquiéter pour l'implémentation du dialogue spirituel à l'école ? Pas sûr, car si le processus se met en branle un jour, celui-ci risque de perdurer, les décideurs ne vont pas vite dans leur prise de décision.

En attendant, il faut miser sur la formation des acteurs de l'école en favorisant et encourageant la pratique du dialogue spirituel en classe. Car lorsqu'on fait entrer cette

spiritualité à l'école, ce sont les compétences des enseignants qui sont renforcées de même que leur maturité d'esprit. En contrepartie, « ni la publication de livres et d'articles sur la spiritualité en éducation, et ni une mise en place actuelle de programmes officiels ne semblent suffisantes pour donner à ces enseignants des compétences nécessaires pour faire prospérer la spiritualité dans les écoles » (Vokey, 2001, p. 23). Les enseignants doivent recevoir dans leur formation des principes directeurs sur ce qu'ils peuvent enseigner ou non concernant la spiritualité à l'école. En agissant de la sorte, la confusion et les polémiques nées autour de la spiritualité vont diminuer ou disparaître. Le terrain ainsi balisé permet aux enseignants d'intégrer dans leurs enseignements le dialogue spirituel. L'étude méthodique des charges qui incombent aux enseignants, aux parents et même aux apprenants détermine le crédit et la valeur que chaque groupe accorde à ce besoin. Fonder et instituer une concorde entre la relation à soi et l'ouverture aux autres permet de bâtir sa propre identité, et cela est révélateur de l'une des particularités de la vie humaine. Cette construction passe par plusieurs appartenances et plusieurs rencontres qui sont des circonstances qui réunissent les hommes. L'établissement de sa propre identité, soutenue par l'altérité, est au cœur même du cheminement spirituel. La possibilité de sortir du centre de soi pour considérer l'autre en lui-même est une aptitude qui se gagne chaque jour.

## **2.2. Actions essentielles à la construction de l'apprenant**

Au début de sa vie scolaire, l'apprenant se croit au centre du monde. Mais petit à petit, en commençant à être humain, l'apprenant apprend par degrés à faire place aux autres, à occuper sa place au milieu des autres et même de temps à autre, à donner et à proposer sa place à un autre. Faire développer chez l'apprenant le sens de l'altérité, cela revient à l'aider à s'ouvrir à l'autre, à le croiser, à se mettre dans une vraie communication, et à se départir de l'esprit conflictuel et concurrentiel. L'altérité permet également à l'apprenant de se mesurer et de supporter les faiblesses, les insuffisances, les prises de position et le repliement sur soi rencontrés chez l'autre. Lorsqu'on s'ouvre à l'altérité, on s'ouvre à une expérience profonde qui concerne la démarche spirituelle. Cette action pousse à « cesser d'être les uns à côté des autres pour devenir les uns auprès des autres » (Buber, 1959, p. 139). C'est cette ouverture qui permet à l'apprenant de rencontrer les autres par le dialogue. En tenant compte de la puissance des actions, des situations ou des conditions, l'apprenant doit réaliser que, dans la manière de vivre, « nous ne sommes pas seulement avec les autres, mais pour les autres. (...) le pour [allant] au-delà du avec » (Gebara, 2005, p. 27). Si nous sommes pour les autres, nous sommes enclins à avoir une bonne réaction à leurs invitations et à leurs besoins. C'est en cela que notre conscience sociale va croître progressivement.

Etre sensible, partager les souffrances des autres et désirer du bien à leur égard, c'est se mettre à leur disposition, c'est être avec eux et pour eux. Dans la définition de la vertu, on découvre la ferme résolution de Platon. « La question athénienne à laquelle Platon entend répondre est celle de l'amélioration de soi : comment devenir meilleur ? » (Brisson & Pradeau, 1998, p. 55). L'objet du désir de Platon ici est de comprendre comment parvenir à rendre l'homme beau et bon. L'apprenant devient un être humain parfait lorsqu'on facilite son cheminement spirituel, lorsqu'on rend plus active en lui cette inclination qui le fait revenir en lui-même pour découvrir ce qui lui est caché. Augmenter progressivement l'« humanité » de

l'apprenant, rendre plus fort et plus solide ce qui façonne sa dignité et sa valeur, voilà ce qu'il faut développer chez l'apprenant pour lui permettre de rentrer dans la voie de la spiritualité. On ne tire pas la dignité de l'utilité, des réalisations, des habilités, de l'abondance de biens ou des compétences, mais la dignité provient de l'être. C'est pourquoi Emmanuel Kant (1985, p. 301) affirme que « la dignité est ce qui est au-dessus de tout prix et n'admet nul équivalent, n'ayant pas une valeur relative, mais une valeur absolue ». C'est au regard de cette dignité humaine qu'il est opportun de former l'apprenant. En formant cette personne, il acquiert sa stabilité intérieure. C'est pourquoi il faut le rendre prêt à passer à travers les passages de la vie avec clairvoyance, force de caractère et humour. Former l'apprenant de cette manière, c'est lui rendre sa plus grande liberté, étant entendu que la démocratie implique la liberté, c'est-à-dire la capacité de « résister au pouvoir dissuasif de la violence fondé sur la peur, au pouvoir rétributif de l'argent fondé sur la servitude, au pouvoir séducteur de la rhétorique fondé sur l'ignorance » (Bédard, 2004, p. 7). En introduisant un questionnement cognitif en salle de classe, on accompagne l'apprenant à mieux se contenir en soi (la maîtrise de soi), à mieux se saisir par l'esprit, à se comprendre soi-même, et ainsi, mieux comprendre les autres, et donc apprendre à donner sens à ce qu'on fait et à ce qui arrive. Il apprend à mettre de l'ordre et de la discipline dans ce qu'il réalise. Grâce à l'état imaginaire ou affectif invoqué, l'apprenant met ses images personnelles en rapport avec d'autres agents qui vont au-delà du temps, de l'espace ou de la réalité (Johnson, 1993). Cette conception doit se faire par une nouvelle réforme préparée mais pas de manière précipitée. Cette réforme sera confrontée à une forte résistance non seulement du plus grand nombre d'enseignants mais aussi des parents, qui y feront obstacle inconsciemment. Inquiets et absorbés de voir leurs enfants avec d'excellents et lourds « bagages » intellectuels, certains parents jugent que tout enseignement qui ne sert a priori à faire réussir leurs enfants au baccalauréat, en plus, d'être des savoirs qui ne seraient pas institués dans le programme, sont une perte de temps et ne servent ni au cursus, ni à la formation moins encore à l'éducation. Pour d'autres, ce sont des éventualités d'échecs pour le cours de la vie de leurs enfants. La droiture, l'honnêteté, l'attachement aux devoirs de la justice et de la moralité, le courage, les relations positives entre les hommes, le sens des responsabilités, l'enfant ne les acquiert pas comme les tables de multiplication. C'est le résultat d'une suite de transformations successives qui débute dès le berceau. Elle n'engage pas seulement la tête, mais la totalité de la personne. Ce qui importe chez l'homme, c'est de faire preuve d'humanisme et de le montrer en toute conscience. En agissant ainsi, non seulement on pose un acte spirituel mais on fait aussi place à la culture de l'humanité. L'éducation de nos apprenants doit viser deux principes : la formation spirituelle et l'élévation intellectuelle de l'humanité.

Si nos apprenants voient clair en eux-mêmes, ils ressentiront le besoin d'une vie intérieure. C'est de cette manière que leur personnalité deviendra homogène et plus forte. En pédagogie, il faut savoir reconnaître les instants précis et la force intérieure de l'apprenant pour les utiliser dans les apprentissages. Il faut faire attention à ce qu'on distille à nos apprenants pour ne pas les transformer en démons, en destructeurs. Seule la spiritualité peut montrer ce dont l'apprenant a vraiment besoin, notre rôle consiste à dégager la route pour permettre à ces forces intimes d'émerger. Aucune victoire, aucun progrès humain ne s'est réalisé sans la force intérieure. Il convient alors d'admirer et de faire admirer à nos apprenants tous ces hommes et

femmes animés par la flamme qui, par l'enthousiasme, ont éclairé le chemin de l'humanité. Nos enseignements encouragent la concurrence, l'ambition et l'émulation. Nos apprenants ont été formatés et réduits à cette dimension. Faut-il espérer que ceux qui ont grandi dans cette atmosphère deviennent « bons » dans trente ou quarante ans parce qu'on leur a enseigné la bonté ? Cela est impossible, parce qu'ils n'ont pas été disposés d'avance à la vie spirituelle. Ce qui importe ici, c'est moins les recommandations que les instincts créateurs qui sont une réalité. La tâche incombe aux enseignants de combiner les enseignements moraux de la vie aux expériences sociales. La morale a deux dimensions : une dimension pratique qui met au point les relations sociales, et une dimension spirituelle qui s'occupe de l'éveil de conscience de l'individu. Autoriser et même tolérer aux apprenants de discourir sur la spiritualité à l'école ferait partie du déroulement naturel de développement.

C'est donc au milieu d'une école évoluée et non dans le repli des programmes désuets et archaïques que les apprenants apprendront dès le collège à nouer ensemble les fils du dialogue qui les rassembleront au lieu de les opposer. On ne peut plus accepter que la didactique s'établisse comme la seule discipline maîtresse dans le système éducatif. Il faut que l'enseignant puisse lui adjoindre la présence voire la co-présence du génie de l'esprit humain contenu dans les œuvres de la culture que l'enseignant doit incarner et à la charge de transmettre. Ainsi, écrit Jean Jaurès : « Messieurs, on n'enseigne pas ce que l'on veut ; je dirai même que l'on n'enseigne pas ce que l'on sait ou ce que l'on croit savoir : on n'enseigne et on ne peut enseigner que ce que l'on est. » (Jaurès, 2005, p.53). C'est dire qu'il faut mettre beaucoup plus l'accent sur l'expérience personnelle que sur le savoir théorique. L'écoute doit concourir à saisir la dimension existentielle, non pas une écoute souillée, polluée et infectée par les opinions, les préjugés ou les idées a priori. La dimension existentielle de l'homme fonde la spiritualité en même temps que ses interrogations rationnelles. La spiritualité s'ouvre à partir de la profondeur de l'être et atteint sa conscience à la suite des conditions propices d'ouverture et d'écoute. C'est sous la forme d'un enfant que l'homme vient au monde. Il passe par une série de phases progressives, lentes et certaines grâce au prodige créateur. Ce n'est pas ce qui nous préoccupe ici. Notre but immédiat poursuivi est d'aider l'être spirituel à découvrir son chemin tout seul. Qu'en est-il de la spiritualité des enfants ? Dans la vie de l'enfant, plusieurs expériences qui ont lieu chaque jour visent le vécu spirituel. Pour comprendre la spiritualité en général, il faut comprendre l'enfance et percevoir les réalités suivantes :

- Les enfants ont une façon plus holistique de voir les choses. Ils ne les analysent pas autant, si bien que leur perception a un caractère plus mystique.
- Les enfants sont particulièrement ouverts et curieux. Aussi ont-ils une capacité naturelle d'émerveillement.
- La vie émotionnelle des enfants est au moins aussi forte que leur vie intellectuelle. Aussi savent-ils ce que c'est de s'abandonner à des forces qui transcendent leur contrôle.
- Les enfants manquent de connaissances sur beaucoup de choses. Pour eux, le mystère est une réalité profonde, généralement non menaçante, amicale et ils y répondent par un respect et une recherche de sens dans tous leurs jeux quotidiens.

- Les enfants acceptent que leurs mots ne suffisent pas à décrire pensées et sentiments. Aussi savent-ils que la valeur et l'importance réelle dépassent ce qui peut être dit. Ils se sentent à l'aise dans l'ineffable, l'indicible (Nye, 2007, p. 8).

Rebecca Nye, dans ses écrits, soumet à l'examen des façons de croiser et de nourrir la spiritualité, des obligations globales pour faire connaître un cadre favorable à la vie spirituelle de l'enfant et à l'intimité, etc. La découverte de la spiritualité des enfants est un point de repère important dans la suite de transformations successives des mentalités, la croissance d'une description nouvelle de la vie. Ce faisant, Rebecca Nye (2007, p. 78) dit : « Bénir, signifie littéralement : appeler le bien à se manifester ». Kevin J. Vanhoozer et les autres (2007, p. 12) de se demander : avons-nous besoin de reconnaître le bien là où il est pour l'encourager à s'épanouir.

Voilà une approche souhaitable dans notre représentation de l'humain bien au-delà de l'enfance. Certainement, la découverte de la spiritualité des enfants nous apparaît ainsi comme une œuvre de l'Esprit. Alors, ne peut-on pas y voir un signe des temps parmi d'autres ? En tant que forme de dynamisme interne, la vie spirituelle est un « impératif catégorique » (Risdon, 2017, p. 169), un désir de reliance (Kessler, 2000, p. 49). Ce faisant, la vie spirituelle est une force qui affecte toute la vie, incite l'élève à mieux se connaître, se comprendre, unifier son être et acquérir une large liberté intérieure. Plusieurs auteurs affirment que la vie spirituelle entretient l'élève de sentiments d'empathie, de compassion, d'acceptation de différences et d'expériences. L'intériorité et l'altérité sont les deux dimensions essentielles de la vie spirituelle (Kessler, 1999, p. 49). En tant que forme d'animation, de vivacité et d'énergie interne, la vie spirituelle est un « impératif catégorique » (Risdon, 2017, p. 169), un objet de désir de reliance (Kessler, 2000, p. 49). Ce faisant, la vie spirituelle est une force qui agit sur toute la vie, pousse l'apprenant à mieux avoir une juste idée de soi-même, à mieux saisir par l'esprit, à rendre homogène son être et à gagner une grande liberté intérieure. Plusieurs auteurs soutiennent que la vie spirituelle développe chez l'apprenant de sentiments d'empathie, de pitié, d'acceptation de différences et d'expériences. L'intériorité est tout ce qui a trait au-dedans et l'altérité est le fait d'être autre. Dans ce cas, l'intériorité et l'altérité sont les deux dimensions nécessaires, essentielles et indispensables de la vie spirituelle (Kessler, 1999, p. 49).

## CONCLUSION

En conclusion de cette réflexion qui a exploré la spiritualité en salle de classe, il est essentiel de mentionner les points soulevés : Instruire, socialiser et qualifier, telles sont les trois missions de l'école. Ces trois orientations générales des missions de l'école sont traduites en programmes de formation permettant aux apprenants de gagner des compétences et des habiletés utiles. La finalité des programmes étudiés en classe conduit à l'apprentissage du vivre ensemble. Le vivre ensemble est une cohabitation de bonne intelligence entre individus ou entre communautés. On retrouve dans ce concept des notions comme le respect réciproque, le consentement, l'acceptation de la diversité des idées, des avis, des jugements, toutes choses que nos apprenants pratiquent avec leurs camarades de classe. Mais il ne faut pas confondre vivre ensemble et spiritualité. La spiritualité, qui comporte plusieurs sens, ne figure pas au nombre des missions de l'école. Et pour cause, son caractère est tabou ! Parler

du développement de soi, d'intériorité, d'apprendre à se connaître, à connaître ses valeurs et à connaître les autres, c'est déjà la vie spirituelle qui se manifeste. Ce que la spiritualité ajoute au cheminement scolaire de l'apprenant, c'est l'instauration du dialogue en salle de classe et la communication réciproque et constructive entre les acteurs de l'école. En tant que processus de construction de l'identité personnelle, l'expérience spirituelle est au cœur du projet éducatif. Un dernier point d'importance majeure qui est soulevé dans ce travail est la spiritualité des enfants. En regard de l'absence d'étude de la spiritualité en milieu scolaire, et dans les circonstances nouvelles de faire valoir non seulement cette pratique dans le monde, mais aussi de la montée qui a lieu en ce moment d'une prise de conscience de l'existence réelle et effective de la spirituelle, il est urgent de mettre en relief la spiritualité des enfants. Ce manque considérable, s'il arrive à être satisfait et comblé, peut créer le lien constructif entre le vivre ensemble et l'existence spirituelle en salle de classe. La dimension collective de l'école est une situation favorable pour que les enfants apprennent à dialoguer entre eux et avec des adultes et à prendre leur place dans les échanges. Penser que la spiritualité n'a pas droit de cité à l'école, c'est se condamner à une perception technocratique de l'éducation où l'administration des classes, l'obtention de compétences qui sont utiles et la transmission des savoirs l'emportent sur la formation de futurs adultes à la recherche d'une définition du sens de leur propre existence. Les législateurs ont l'obligation de faire de la spiritualité une responsabilité de l'école dans le cheminement de l'élève. Le corps enseignant ainsi que les parents doivent changer leurs mentalités sur l'école ; et peut-être la proposition d'ouvrir des espaces de discussion entre acteurs, serait essentielle afin de réussir à faire admettre l'enjeu et l'importance de la spiritualité à l'école. Il s'inscrit dans une rénovation majeure des aptitudes, des connaissances à acquérir pour affronter avec courage les enjeux du moment. En définitive, le principal résultat auquel conduit cette réflexion reste la découverte de la spiritualité des enfants. Cette nouvelle trouvaille n'est-elle pas un signe des temps ? Pour l'appréhender, ne faut-il pas comprendre l'enfance d'aujourd'hui, qu'on présente comme un arbre de la vie et un espoir de demain ?

## **BIBLIOGRAPHIE**

Barbier-Bouvet J.-F. (2015). *Les nouveaux aventuriers de la spiritualité*, Paris, Médiaspaul.

Bédard J. (2004). Le commencement de tous les chemins. In, *comité sur les affaires religieuses, Le développement spirituel en éducation*. Actes du colloque tenu à Québec, Québec.

Brisson L & Pradeau J.-F. (1998). *Sur la forme intelligible et la participation dans les dialogues platoniciens*, Paris, Ellipses.

Buber M. (1959). « Dialogue », dans *La vie en dialogue*. Paris, Aubier-Montaigne.

Clarke P. (2005). Religious, education, and the charter: Where do we go now? *McGill Journal of Education*, 40(3), 351-380.

- Conseil de l'Europe. (2009-2010). *Charte du Conseil de l'Europe pour l'éducation et la démocratie*. Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la ... - humanrights.chwww.humanrights.ch > archives > international > nouvelles-internationales, (consulté le 21 juillet 2011).
- Conseil Supérieur de l'Éducation. (2005). *Pour un aménagement respectueux des libertés et des droits fondamentaux : une école pleinement ouverte à tous les élèves du Québec*. Avis au ministre de l'Éducation, Québec, ministère de l'Éducation.
- De Van B.B. (2010). As iron sharpens iron, so does one religious tradition sharpen another. *Journal of Comparative Theology*, 1(1), 11-21. Retrieved from [http://www.comparative-theology.org/?page\\_id=128](http://www.comparative-theology.org/?page_id=128).
- Direction Générale de l'enfance et de la jeunesse. (2005). <https://www.vd.ch/toutes-les-actualites/communiquede-presse/detail/communiquede/direction-generale-de-lenfance-de-la-jeunesse-1591368261/> (consulté le 15 mars 2020).
- Gebara Y. (2005). *Fragile liberté*. Montréal, Médiaspaul.
- Jaurès J. (2005). *De l'éducation (Anthologie)*. Paris, Nouveaux Regards.
- Johnson M. (1993). *The Moral Imagination: Implications of Cognitive Science for Ethics*, Chicago: University of Chicago Press.
- Kambouchner D. (2013). (2013), *L'École, question philosophique*. Paris, Editions Fayard.
- Kant E. (1985). *Fondements de la métaphysique des mœurs*. 2e section, traduction française, dans *Œuvres philosophiques II*, Paris, Gallimard.
- Kessler R. (1999). Nourishing students in secular schools. *Educational Leadership*, 56(4), 49-51.
- Lorcerie F. (2014) *Pour l'École internationale de la Paix - CIFEDHOP* <http://www.eip-cifedhop.org/publications/thematique7/Lorcerie.html>. (consulté le 21 septembre2020).
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle*, Québec.
- Nye R. (2009). *Children's spirituality. What it is and why it matters*, Church House Publishing.
- Risdon M.-A. in (dir. Lapree R.). (2017). *La sagesse de 9-12 ans. 30 vies chez Monsieur Lazar*, Presses de l'Université Laval.
- Vanhoozer K. J. & Anderson C.E. & Sleasman M.J. (2007). ed. *Everyday theology, How to read cultural texts and interpret trends*, Baker Academic.
- Vokey D. (2001). *Longing to connect: Spirituality in public schools. Paideusis*, 13(2), 23-41. doi:10.4324/9780203464908\_chapter\_12

