La spiritualité : une hétérotopie éducative pouvant questionner et inspirer les institutions d'enseignement laïc ?

Muriel Briançon, Florent Pasquier, Jean-Marc Lamarre, Hélène Hagège

▶ **To cite this version:**

Muriel Briançon, Florent Pasquier, Jean-Marc Lamarre, Hélène Hagège. La spiritualité : une hétérotopie éducative pouvant questionner et inspirer les institutions d'enseignement laïc ?. Modernos & Contemporâneos - International Journal of Philosophy , 2020, 4 (9). halshs-03080862

HAL Id: halshs-03080862
https://shs.hal.science/halshs-03080862

Submitted on 17 Dec 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

MODERNOS & CONTEMPORÂNEOS

Revista de Filosofia do IFCH da Universidade Estadual de Campinas, v. 4, n. 9., jul./dez., 2020.

La spiritualité : une hétérotopie éducative pouvant questionner et inspirer les institutions d'enseignement laïc ?

Spirituality: an educational heterotopia that can question and inspire secular educational institutions?

Muriel Briançon[1]
mbrianco@uco.fr

Florent Pasquier[2]
pasquierf@inspe-paris.fr

Jean-Marc Lamarre[3]
jean-marc.legrand@univ-nantes.fr

Hélène Hagège[4]
helene.hagege@unilim.fr

Résumé: Notre société peine à définir la place de la spiritualité. Les institutions d'enseignement laïc la tiennent encore à la marge, alors qu'elle pourrait constituer une nouvelle hétérotopie éducative. Notre contribution collaborative, à visée exploratoire, cherche à comprendre ses frontières, ses caractéristiques, sa fonction en éducation et pour l'éducation. Victime collatérale du principe de laïcité, la spiritualité, notion encore insuffisamment définie, s'est vue rejetée de l'École avec les religions. Mais la frontière laïque laisse une marge pour penser la spiritualité en sciences de l'éducation. Le religieux et les religions monothéistes revisités par des philosophes ou encore la philosophie antique permettent de redécouvrir un fond commun spirituel qui serait utile pour l'éducation. Derrière ces lisières mouvantes et débattues, les spiritualités du monde s'incarnent dans des lieux disparates mais bien réels, qui représentent – si l'on s'inscrit dans la lignée des recherches de Michel Foucault et Eirick Prairat - une nouvelle hétérotopie pour l'Ecole. Ces lieux à usage

1 PESSOA, UCO La Réunion
2 Costech, Sorbonne Université Lettres
3 CREN, Université de Nantes
4 FrED, Université de Limoges

spirituel, qui présentent toutes les caractéristiques des hétérotopies éducatives tout en étant l'autre de l'éducation traditionnelle laïque, auraient en effet une fonction compensatoire et proposeraient un nouveau paradigme pouvant questionner et inspirer les normes, les valeurs, les curricula, les pédagogies et les outils de l'Ecole.

Mots clés : Éducation - hétérotopie - spiritualité – laïcité – religion

Resumo: A nossa sociedade tem dificuldade para definir o lugar da espiritualidade. As instituições de ensino laico ainda a põem na margem da sociedade, enquanto aquela poderia constituir uma nova heterotopia educativa. A nossa contribuição, num objectivo exploratório, procura perceber as suas limitas, as suas características, e a sua função em educação, e para a educação.Vitima colateral do principio da laicidade, a espiritualidade, noção aindainsuficientemente definida, viu-se afastada da Escola da mesma forma que as religiões. Todavia, a fronteira laica abre uma oportunidade para pensar a espiritualidade nas ciências da Educação. O fato religioso e as religiões monoteístas revisitadas para os filósofos, ou ainda, para a a filosofia antiqua permitem de redescobrir uma base espiritual comum que seria útil para a educação. Atras destas margens em movimento e ainda discutidas, as espiritualidades do Mundo encarnam-se em vários lugares, que representam – se for inscrito nas orientações das pesquisas de Michel Foucault e Eirick Prairat – uma nova heterotopia para a Escola. Estes lugares com usos espirituais, que apresentam todas as características das heterotopias educativas e, ao mesmo tempo sendo também o recíproco da educação tradicional laica, teriam de fato uma função compensatória e proporia um novo paradigma que poderia questionar e inspirar as normas, os valores, as pedagogias e as ferramentas da Escola.

Palavras chave : Educação – heterotopia – espiritualidade – laicidade – religião

Abstract: Our society has difficulty in defining the place of spirituality. The institutions of secular teaching hold it still marginally, while she could represent a new educational heterotopia. Our contribution, collaborative, in exploratory aim, tries to understand its borders, its characteristics and its function in and for education. Collateral victim of the secularism principle, spirituality, notion still insufficiently defined, saw itself rejected by School with the religions. But the laic border leaves a margin to think of spirituality in sciences of education. The religious and the monotheist religions re-interpreted by core bottom which would be useful for education. Behind these unstable and discussed borders, the spiritualities of the world are embodied in ill-assorted but very real places, which represent - if we join in the lineage of Michel Foucault's and Eirick Prairat's searches - a new educational for School. These places with spiritual use, which present all the characteristics of the educational heterotopia while being different from the laic traditional education, would indeed have a compensatory function and would propose new one paradigm which can question and inspire the standards, the values, the curricula, the pedagogies and the tools of School.

Key words: Education - heterotopia - spirituality - secularism - religion

Introduction

Cette contribution exploratoire et collaborative propose des termes pour le débat: dans quelle(s) mesure(s) la spiritualité peut et/ou doit-elle faire partie des références pour une éducation laïque ? Alors que certains avaient pronostiqué le

déclin des religions, force est de constater un retour du religieux, qui met parfois en difficulté le principe de laïcité. Une question se pose désormais : celle de la place et de l'utilité de la spiritualité pour/dans le champ de l'éducation, en partie comme alternative contemporaine et consensuelle à la question sensible du religieux. Les acteurs officiels du système éducatif expriment d'ailleurs que « notre société, qui a connu un désenchantement du monde, peine à définir la place de la spiritualité » et que le risque d'un enseignement historique et objectif du fait religieux est « de laisser échapper la dimension du religieux, du spirituel, qui est précisément ce qui nous questionne aujourd'hui » (AFAE, 2015, p. 4, p. 7).

Or l'Éducation française publique tient la spiritualité encore à la marge, voir à l'écart. Nous faisons pourtant l'hypothèse exploratoire que les lieux de transmission spirituelle, au-delà des frontières laïque et religieuse (Partie I), sont des lieux bien réels, absolument autres, représentant une hétérotopie éducative aux caractéristiques à la marge de celles du système éducatif dominant (Partie II) qui commence pourtant à questionner et à inspirer les institutions d'enseignement laïc (Partie III).

La dimension spirituelle en marge de l'éducation

Notion encore insuffisamment définie (son étymologie renvoie au souffle et à l'esprit), victime collatérale du principe de laïcité, la spiritualité s'est vue dans l'ensemble rejetée de l'École avec les religions.

Pourtant la laïcité ne laisse-t-elle pas une marge pour penser la spiritualité ?

Un héritage qui pose la question de la spiritualité...

Evidence familière mais héritage historique problématique, la notion polysémique de laïcité est porteuse de tensions idéologiques non résolues. M. Fabre (2017) rappelle le vieux débat philosophique entre la raison pure (Kant) et la raison historique (Hegel) qui conduit à « la question de la spiritualité » (Ibid., p. 8).

Un concept philosophique au risque de dé-spiritualiser le fait religieux ?

Suivant la perspective kantienne, C. Kintzler (2004) propose une approche philosophique radicale aboutissant à une série de conséquences paradoxales : la laïcité serait un contrat implicite de liaison sociale dont le but serait de permettre une déliaison maximale de chacun de ses membres. Mais la croyance en la sacralité du lien s'affirmerait à l'école avec l'enseignement du fait religieux présenté comme un fait social dé-spiritualisé.

Un effort réflexif en vue d'un consensus anthropologique ?

Suivant plutôt la perspective hégélienne, R. Monjo (2015) choisit une approche de tradition anglo-saxonne et habermassienne. L'état post-séculier supposerait un apprentissage reposant sur la réflexion et la discussion, aboutissant à un consensus, celui d'une religion réflexive universelle. Cette hypothèse paraît audacieuse mais

révèlerait « ce qu'il y a d'irréductible, une sorte d'invariant anthropologique et moral, dans l'expérience religieuse comme partie intégrante de l'expérience humaine» (*Ibid*., p. 48).

L'idée de laïcité chez les fondateurs de l'école laïque : une place pour la spiritualité

L'idée d'une religion universelle est déjà présente chez certains penseurs qui participent activement à la fondation de l'école de la République, en particulier Buisson, Pecaut, Steeg (lesquels proviennent du protestantisme libéral). La laïcité est, écrit Buisson, « incompatible avec l'affectation […] du mutisme obligatoire sur toutes les questions d'ordre moral, philosophique et religieux » (Lamarre, 2011, p. 95) et l'école primaire doit éduquer les enfants dans « la religion laïque ». Mais celle-ci n'est pas une religion nouvelle, elle est une laïcisation du christianisme. L'éducation religieuse laïque n'est pas tant, selon Buisson, un domaine à part que l'éducation intellectuelle, morale et esthétique elle-même dans son unité et son élan vers toutes les formes de perfection qui la dépassent. Buisson s'inspire de Quinet, pour qui la séparation entre la société laïque et l'Eglise n'est pas possible sans « un nouvel esprit religieux » (Lamarre, 2018). Mais cette religion laïque universelle, sans dogmes, sans croyances particulières, sans Dieu transcendant, est-elle encore une religion ? N'est-elle pas plutôt une spiritualité ?

Encore faudrait-il sortir des amalgames

Les frontières de la spiritualité avec la ou les religion(s) sont floues, rendant difficiles sa distinction d'avec un religieux qui cherche paradoxalement à s'émanciper des religions, et l'élaboration d'une conceptualisation qui lui soit propre.

Entre spiritualité(s) et religion(s), un religieux existentiel ?

M. Fabre et *al*. (2018) rappellent les acceptions courantes des termes «religion » et « religieux »: « croyance dans le surnaturel, avec des dogmes, des rites, une communauté structurée par des institutions plus ou moins définies, dotées éventuellement d'un clergé spécifique » et leur sens étymologique : « relier, recueillir, réélire et régénérer ». M. Fabre se demande avec Dewey s'il peut-il exister un «humanisme religieux » sans Dieu, humanisme dont l'essence serait à trouver «dans le *religare*, le lien éthico-politique avec les autres et le lien poético-cosmique avec le Tout ».

(Re)trouver une spiritualité universelle au cœur des religions ?

Des penseurs réinterprètent le christianisme, le judaïsme et l'islam pour en chercher le noyau spirituel :

- Christianisme : d'origine protestante, A. Desjardins (2014), connaisseur de plusieurs sagesses (taoïsme, hindouisme, vedanta, bouddhisme, soufisme), fait une relecture des Evangiles et retrouve au cœur du message chrétien « le même fond commun » spirituel universel (p. 166).

- Judaïsme : E. Lévinas (1906-1995), *Au carrefour de la foi et de la raison* (Egéa-Kuehne, 2008), explicite philosophiquement l'idée cartésienne de l'Infini, transcendance non religieuse non idolâtrique surgissant de la relation humaine (Briançon, 2018) ? Cette quête de l'extrême conscience, proche d'un athéisme et d'une spiritualité athée universelle, est une « optique spirituelle » (Lévinas, 1961, p. 76), « probablement la spiritualité même de l'âme […]. Philosophie première » (Lévinas, 1992, p. 104).

- Islam : A. Bidar, auteur d'un rapport « Pour une pédagogie de la laïcité à l'école », réinterprète le Coran pour y rechercher un « humanisme partageable » (Bidar, 2015, p. 103), grâce à « une exégèse philosophique et théologique du Coran » (Bidar, 2008, p. 49). Son existentialisme musulman débarrassé du poids de la soumission (*self-islam*) et inspiré du soufisme, invite à développer une « maturité spirituelle » (*Ibid.,* p. 195), à prendre « conscience de tout » (*idem*) et à comprendre que la puissance spirituelle est intérieure.

S'il existe un spirituel sans religieux ou un dénominateur commun aux trois monothéismes, soulignons qu'il existe aussi un religieux exempt de spiritualité : la radicalisation religieuse violente relève plus d'un endoctrinement sectaire que d'une démarche spirituelle.

Ou en amont, dans une pratique philosophique antique ?

P. Hadot (1974), historien de la philosophie antique, utilise en effet le terme « spirituel » pour qualifier la réalité de l'*askesis* (ascèse), cette pratique qui existait dans la philosophie de l'Antiquité gréco-latine et dont la finalité était la conversion de l'âme, « une transformation de la vision du monde » et « une métamorphose de la personnalité », l'élevant à l'Esprit objectif dans la perspective du Tout (p. 26). Ces exercices spirituels, bien connus, étaient intérieurs (attention, méditation et souvenirs positifs), intellectuels (lecture, audition, recherche, examen approfondi) ou plus actifs (maîtrise de soi, accomplissement des devoirs et indifférence). L'auteur souligne la richesse, la diversité, mais aussi l'unité profonde de ces très anciennes pratiques spirituelles. Ainsi « la vraie philosophie est donc, dans l'Antiquité, exercice spirituel » (*Ibid.*, p. 63).

Pour conceptualiser la spiritualité en/pour l'éducation ?

Modèles philosophiques ?

A. Comte-Sponville (2006) propose un « esprit de l'athéisme » pour « une spiritualité sans Dieu » (*Ibid.*, p. 143), qui ne serait rien d'autre que « la vie de l'esprit » (*Ibid.*, p. 144), c'est-à- dire la vie d'une chose qui pense, qui veut, qui imagine, qui aime etc… Elle aurait trois piliers (fidélité, action et amour) et serait presque synonyme d'éthique ou de sagesse, si elle ne tenait compte du mystère, de l'indicible, de l'être. Le propre de l'expérience spirituelle résiderait dans un ressenti d'*immanensité* (immanence et immensité), dans un *sentiment océanique* d'unité avec

le Tout infini. De son côté, le philosophe et ancien ministre de l'Education nationale L. Ferry (2010) propose une spiritualité laïque qui serait une *révolution de l'amour*.

Modèles transdisciplinaires ?

Les recherches contemporaines tant en sciences fondamentales qu'humaines et sociales s'orientent vers un paradigme de prise en compte de la complexité du réel et de ses phénomènes (Morin, 1992), comme le font déjà l'approche transdisciplinaire (Nicolescu, 2014) et la psychologie transpersonnelle (Descamps, 1993). Certains chercheurs en Sciences de l'éducation en font une synthèse, avec l'*approche transversale* (Barbier, 1997), *la recherche-action* existentielle (Barbier, 1996), la multiréférentialité (Ardoino, 2000) ou encore la Pédagogie Intégrative et Implicative (Pasquier, 2017a).

Modèles comparatifs ?

Cherchant un entre-deux entre éducation et spiritualité, P. Filliot (2011) compare plusieurs traditions (la spiritualité chrétienne, le taoïsme chinois, le bouddhisme zen et la mystique juive) pour construire un modèle théorique de l'éducation spirituelle (*Ibid.*, p. 20) en retrouvant les « savoirs de la spiritualité » (*Ibid.*, p. 38).

Modèles psychologiques ?

En sciences cognitives, ce que nous appelons un « soi » est plus une construction donnant lieu à une illusion de séparation (soi-autre) qu'une entité tangible (Hood, 2012). Ayant comme acception de la démarche spirituelle celle qui vise à se départir d'une vision subjective (d'un ego, *i.e.* de la saisie d'un soi), les transformations de l'esprit prenant place dans un tel développement peuvent être décrites sur le plan psychologique (Hagège, 2015). Il s'agirait en résumé de passer d'un esprit fermé (sur les croyances, le passé, les émotions et les attentes du sujet) à un esprit ouvert (pleinement conscient de l'instant présent).

Si les frontières de la spiritualité sont encore imprécises et mouvantes, si la conceptualisation d'une éducation spirituelle reste encore à faire, si le recours à d'autres méthodologies (historique, phénoménologique, ethnologique, recherche-action *etc.*) est attendu, des lieux de transmission spirituelle existent pourtant déjà bel et bien.

Les lieux spirituels représentent-ils une nouvelle hétérotopie éducative ?

Ces nombreux lieux où se transmet la spiritualité peuvent-ils / doivent-ils constituer une référence pour l'éducation ?

Une nouvelle hétérotopie éducative ?

Une hétérotopie ?

D'après Foucault (1966), la société génèrerait des « hétérotopies », des *lieux autres*, si différents qu'ils s'opposent à tous les autres, destinés à les effacer, à les

neutraliser ou à les purifier, générant ainsi « ses propres contre-espaces, ses utopies situées, ces lieux réels hors de tous les lieux » (p. 25). Cette définition s'applique aux lieux spirituels, qui sont d'abord des lieux bien concrets et ensuite fondamentalement différents d'autres lieux sociaux puisqu'ils visent la transformation de soi.

Ils remplissent les six principes foucaldiens :

Réalité, Variabilité, Universalité : ils prennent des formes très diverses selon les pays et les cultures (temples bouddhistes, taoïstes ou zen, ashrams indiens, centres spirituels, associations de yoga, gîtes communautaires, lieux de retraite, etc…). Une *hétérotopologie* serait nécessaire pour répertorier leurs filiations, dénominations et localisations.

Evolution temporelle : dans l'exemple indien, les communautés spirituelles évoluent, naissent et meurent parfois avec leur maître (*guru*), se réorganisant le plus souvent pour survivre autour d'un ou plusieurs disciples au risque de provoquer un éclatement de la communauté (*sangha*). C'est le cas dans plusieurs autres traditions.

Juxtaposition d'espaces contradictoires : certains lieux spirituels réunissent par exemple une salle d'études juives, une mosquée, une chapelle chrétienne, un dojo bouddhiste pour affirmer leur ouverture à toutes les religions ; d'autres réunissent une salle de concert et une salle où les repas sont pris en silence. Débat : y a-t-il d'autres exemples ?

Hétérochronie : ils relèveraient d'une hétérotopie à la fois synchronique (consacrée au sentiment d'éternité trouvé dans le moment présent) et diachronique (consacrée à la transformation de soi ; *cf.* la notion d'un sujet qui évolue dans le temps subjectif).

Accessibilité : les lieux où se pratique la spiritualité peuvent être suffisamment ouverts (ex : Eglise catholique), ou assez fermés et secrets (ex : loge maçonnique). Leur degré de visibilité (bouche à oreille, publications, publicité..), leurs modalités d'accès plus ou moins restrictives (sélection, recommandation *etc*…), leur caractère payant ou non (gratuité, donation libre, contribution exigée voire exorbitante), peuvent générer une confusion entre lieu de développement spirituel, lieu de développement personnel et secte.

Fonction de compensation par rapport à l'espace restant : une fonction commune résiderait dans l'offre d'un espace dénonçant l'illusion d'être véritablement conscient dans la vie ordinaire et où des pratiques permettraient un retour à soi et un éveil des consciences.

Une hétérotopie éducative ?

E. Prairat (2013) a proposé trois hétérotopies scolaires : le modèle religieux du monastère jusqu'à la fin du XVIII^{ème} siècle, le modèle militaire de la caserne au XIX^{ème} siècle et jusque dans l'entre-deux-guerres) et le modèle politique de l'agora

au XX^{ème} siècle. Les lieux dédiés à la spiritualité offrent-ils à leur tour un modèle éducatif ?

D'une part, les maîtres ou disciples spirituels ont bien quelque chose à dire sur l'éducation (Krishnamurti, 1982), l'enseignement (Ouspensky, 1949) ou la transmission (Farcet, 2009).

D'autre part, la recherche comparative de F. Filliot (2011) montre que les lieux à usage spirituel des quatre traditions retenues mettent en œuvre un modèle éducatif caractérisé par :

l'absence de paroles et le silence

l'absence de contenus et de savoirs

la remise en question du moi

l'absence de médiation entre le maître et l'élève

l'inachèvement, l'impermanence, l'absence de finalité, une vacuité – plénitude

le recours à l'expérience, la métamorphose intérieure, l'altération

le rôle du corps, instrument d'une connaissance sensible et d'accès à la sagesse

la dimension holistique, la réunification dans le Tout

le retour à l'élémentaire, au plus proche, à l'activité quotidienne, à la respiration

un désapprentissage

l'agir paradoxal du maître spirituel (répétition, déstabilisation, non-agir, effort / non- effort, persévérance).

Ajoutons à cette liste sélective l'apprentissage des savoirs concernant le fonctionnement subjectif (monde intérieur) et sur ses modalités d'interaction avec l'extérieur.

La visée éducative d'un tel enseignement spirituel serait la réalisation de l'être authentique, par un double et paradoxal moyen consistant d'un côté en un retour à soi-même et de l'autre en une sortie de soi pour aller vers l'Autre, renvoyant à l'étymologie d'éduquer (*ex- ducere*, « conduire hors de »). D'ailleurs, le « devenir-soi » est l'un des rôles de ces espaces- temps « initiatiques », « transgressifs » ou «stimulants » qu'E. Nal (2015, p. 2) attribue aux hétérotopies éducatives.

Un modèle différent du modèle monastique ?

L'hétérotopie spirituelle diffère de l'hétérotopie monastique car :

- l'univers monacal avait servi de première référence à l'école parce que les premiers maîtres étaient des clercs ou des laïcs sous autorité religieuse (Prairat, 2013). Ce n'est pas le cas des maîtres spirituels qui se réfèrent essentiellement à leur expérience vécue, parfois à l'autorité d'une lignée et ne se réclament souvent d'aucun ordre institutionnel.

- si le monastère et le lieu spirituel présentent des points communs (l'ascèse, le silence sacré), ils diffèrent sur les pratiques expiatrices, la recherche de la pénitence…

- enfin, le paradoxe de l'hétérotopie religieuse serait d'après E. Prairat qu'elle «enferme une négation de l'idée d'école » (*Ibid.*, p. 27) car « faisant de la connaissance une parole sacrée, en organisant un rapport dogmatique au savoir » (*Ibid.*, p. 28). Au contraire, l'éducation spirituelle enseignerait des savoirs à visée sotériologique considérés comme moyens de libération (pragmatisme), au contraire des savoirs monacaux ou scolaires traditionnels s'inscrivant dans une visée descriptive et constituant une fin en soi (réalisme). La visée sotériologique implique qu'à un moment le savoir acquis soit abandonné : les croyances spirituelles permettent ensuite de se libérer de toute croyance. Le rapport dogmatique au savoir est considéré comme une entrave à la réalisation spirituelle.

D'autres différences peuvent être mentionnées : dualité / non-dualité, référence ou non à Dieu, Jésus Christ / maîtres vivants, promesse d'une vie après la mort / croyance en la réincarnation / éternité dans l'instant *etc*...

Même si l'on considère que tous les monastères ne sont pas des lieux d'un rapport dogmatique au savoir et que certains puissent être des lieux d'expérience mystique, et inversement, qu'il puisse exister des lieux spirituels où des textes et des maîtres font autorité avec parfois des risques de dérive sectaire, l'hétérotopie spirituelle semble être une nouvelle hétérotopie éducative de par sa diversité (ou universalité ?) même.

Quelles caractéristiques et fonctions pour l'éducation ?

Les caractéristiques de l'enseignement spirituel semblent différer en partie de celles des institutions d'enseignement laïc. Faisons l'hypothèse que l'hétérotopie spirituelle constitue un paradigme questionnant et inspirant notre École (au sens large).

Des caractéristiques autres

Ici, nous soulignons surtout les différences, ce qui n'exclut pas l'existence ponctuelle de points de recoupement :

. Géographie : des écoles de l'Éducation Nationale officielles, fixes, standardisées, bien localisées sur le territoire national *versus* des lieux de transmission spirituelle divers, épars, discrets, souvent informels, parfois mobiles voire itinérants.

. Temporalité : des classes quotidiennes au programme annualisé et tendu vers l'avenir *versus* des retraites ponctuelles, des pratiques formelles consacrées à l'instant présent et des pratiques informelles incorporées dans les activités quotidiennes.

. Public : des enfants à l'instruction obligatoire ou des adultes obligés de se former tout au long de la vie (cadrage institutionnel) *versus* des adultes volontaires (initiative personnelle ou transmise dans le cercle familial).

. Pédagogie : une relation contingente et court terme (annuelle) entre un enseignant et un groupe d'élèves *versus* une relation choisie et de long terme entre un maître et son disciple.

. Contenus : des compétences et des savoirs programmés portant majoritairement sur le monde extérieur *versus* des compétences et savoirs portant majoritairement sur le monde intérieur et visant ultérieurement à être abandonnés? *Débat :* une expérience imprévisible d'un silence intérieur, d'une vacuité, d'un intransmissible indicible ? Le non savoir dans la tradition platonicienne suppose une certaine traversée des savoirs. L'École n'est-elle pas aussi un lieu de transmission de l'intransmissible (littérature, poésie, arts…) ?

. Valeurs (souvent implicites) : l'avoir (notes, diplômes), l'individualisme, l'autonomie, la performance, la compétition, l'ego, l'adaptation (scolaire-professionnelle) *versus* l'équanimité, la transformation de l'être, la libération intérieure, l'interdépendance, la non-dualité, l'acceptation, la responsabilité ? *Débat :* L'école n'est-elle pas aussi un lieu de libération ? Inversement, n'y a-t-il pas des lieux spirituels à l'idéologie aristocratique et antidémocratique ?

. Philosophie : l'ontologie aspirant au savoir et à la maîtrise *versus* une transcendance et un lâcher-prise ouverts sur l'inconnu.

L'éducation spirituelle pourrait être l'*autre* de la pédagogie traditionnelle (Filliot, 2012) :

On éduque par ce que l'on est

Un autre rapport au corps (corps conscient)

Un autre rapport à soi (pédagogie de l'intériorité)

Une autre vision du sujet (l'unité de l'être)

Une raison autre (non pas irrationnelle mais ouverte)

Une action autre (activité passive / passivité active)

Un savoir autre (ouverture à ce qui échappe à la connaissance académique)

Quelle fonction pour l'éducation ?

Foucault (1966) distingue hétérotopies *positive*s (modèles) et *négatives* (contre-modèles).

Si la spiritualité sert de plus en plus de référence sociale pour la réflexivité et le développement personnel (méditation, yoga…), les lieux où se pratique la spiritualité ne servent aujourd'hui ni de modèles ni de contre-modèles pour l'École. Les acteurs politiques de l'Education ne semblent pas s'y référer.

Par contre, cette hétérotopie pourrait servir de paradigme de référence, en renvoyant à notre système éducatif sa propre image, en le questionnant et/ou en l'inspirant.

Vers une possible éducation à la spiritualité ?

La spiritualité questionne les normes et les valeurs de l'École

Selon H. Hagège (2015, 2018), l'École valorise les savants tandis que la spiritualité s'en réfère aux sages : les savoirs *vs*. l'être ; ces savoirs sont en majorité tournés vers l'extérieur et sont un moyen d'action (technologique, politique, esthétique…) sur le monde au lieu d'en être un de connaissance et de transformation de soi, constituant même, dans les approches les plus transmissives, une fin en soi (*cf*. épistémologie réaliste). De rares exceptions (EMC[5], éducation à la santé, EPS, expression artistique, littérature, théâtre, DVDP[6]…) incluent un apprentissage de la régulation des émotions et plus généralement de compétences psycho- sociales – bien que les enseignants ne soient en général pas formés pour les enseigner. Nous retrouvons là une contradiction entre des valeurs idéales explicites républicaines, qui seraient compatibles avec une approche spirituelle (par ex. liberté, égalité, laïcité), et des valeurs implicites opérationnelles qui sont celles de l'économie de marché. Puisque la spiritualité est par essence tournée vers une adéquation, une cohérence entre le dire (ou le penser) et le faire, elle peut précisément mettre en lumière les incohérences, contradiction et limites de l'Ecole, autrement dit l'inadéquation entre certains objectifs affichés – notamment ceux des «éducations à » – et les méthodes instituées d'enseignement.

… et commence à inspirer concrètement les institutions

Pour certains d'entre nous, il y aurait déjà une forme implicite de spirituel en éducation : la musique, la littérature, l'art, la poésie peuvent initier à la vie intérieure et ouvrir sur l'invisible, l'infini, l'inconnu, sur ce qui nous dépasse.

La spiritualité pourrait aussi inspirer nos institutions laïques à plusieurs niveaux :

Curricula :

Des écoles alternatives (Steiner-Waldorf…) empruntent sans hésiter différentes formes de pratiques et chemins spirituels, ou d'approches qui permettent d'éprouver ce que l'on pourrait nommer : un ressenti et une connexion avec ce qui nous dépasse et nous rapproche du meilleur de nous (ou du divin en nous) pour soi-même, pour les autres, pour la planète.

Mais l'enseignement primaire[1] et secondaire public se montre encore très prudent quant à ce domaine et à sa mobilisation dans les établissements.

La dimension spirituelle est de fait enseignée d'une façon ou d'une autre dans beaucoup de champs académiques de l'enseignement supérieur en France (Pasquier, 2017b), mais assez peu en Sciences de l'éducation : un exemple pionnier est le cours « Éducation & Spiritualité » de P. Filliot à l'Université de Paris 8).

5 Enseignement Moral et Civique.

6 Dispositif de la Discussion à Visée Démocratique et Philosophique conceptualisé par M. Tozzi.

Approches éducatives :

Les approches transdisciplinaires (Pasquier, 2017a) et transpersonnelles (le «trans » désignant ce qui est « entre, à travers et « au-delà ») fonctionnent à la façon d'un double miroir dont une face renverrait vers les « objets » de connaissances et l'autre vers les « sujets » humains. Elles intègrent la question de la spiritualité aussi bien comme domaine d'investigation qu'au sein de leurs méthodologies. Une conception holistique de la nature et de l'être humain en découle. Un changement de paradigme éducatif devient nécessaire pour le faire grandir sans entraves en connaissances et en humanité.

Stratégies pédagogiques :

La mise en œuvre d'une Pédagogie intégrative et implicative (P2i) va dans ce sens, en articulant une variété de méthodes pédagogiques et en rendant l'apprenant acteur de sa formation. Cela permet d'inclure dans ce processus les questions non-notionnelles (*soft skills*) et transversales (Pasquier, 2017a) ; de travailler des questions en lien avec le domaine de la spiritualité (ex : celle des valeurs), en nommant explicitement cette dernière ou non. Cette pédagogie nous amène à la conception d'une méta-science de l'éducation.

De son côté, F. Filliot (2011) en appelle à une « pédagogie de l'intériorité» (p. 212) avec trois « stratégies pour une spiritualisation de la pédagogie»(p. 209): partir 1) des œuvres du patrimoine spirituel de l'humanité, 2) des pratiques contribuant à la transformation intérieure, 3) de soi-même car l'on éduque avec ce que l'on est et ce que l'on fait.

Au niveau des outils éducatifs :

De nouveaux moyens alternatifs se diffusent à l'École :

le yoga : fondée en 1978, l'association de Recherche sur le Yoga dans l'Éducation (RYE) a été agréée en 2013 par l'Education Nationale. Exemples : Micheline Flak (formatrice) introduisant des techniques psychocorporelles inspirées du yoga indien dans le cadre de la classe, Jean-Jacques Sagot (professeur d'EPS) ouvrant une option taï-chi chinois au bac, P. Filliot (2018) enseignant à l'ESPE de Reims *Un yoga occidental*.

La méditation (Hagège, 2014, 2017b) : sur le site internet Eduscol, dans « Expérithèque la Bibliothèque des expérimentations pédagogiques », plusieurs établissements-pilotes rapportent leur expérience intégrant la méditation à un projet d'établissement. Différentes associations proposent des formations pour les enseignants (AME[7], Sève[8], Mind with heart…) et les initiatives individuelles et d'établissements se multiplient.

7 Association pour la Méditation dans l'Enseignement.
8 Spiritualité Et Vie Evangélique.

Vers une possible éducation à la spiritualité ?

Un groupe de recherche ?

Au CNAM, au sein du GRAF, un groupe pionnier « Spiritualité et éducation» (SpEd), constitué en 2014 et composé de 29 membres aux centres d'intérêts et aux approches très variés, consacre ses recherches au thème « Pratiques spirituelles, autoformation et altérité » dans le but de partir de disciplines nourrissant les sciences de l'éducation, d'établir un cadre théorique et de développer une méthodologie adaptée.

Des prémisses ?

Des recherches scientifiques en sciences de l'éducation prennent pour objet l'éducation à la spiritualité par la méditation (Hagège, 2015, 2018) :

Selon une acception terre-à-terre, l'esprit peut être défini comme l'union des dynamiques inconscientes et conscientes sous-tendant le traitement de l'information biologique, psychologique et sociale chez un sujet. Dès lors, la « spiritualité » renvoie à la transformation de son esprit pour agir de manière éthique ou responsable, en prenant plus justement en compte soi, autrui et l'environnement non humain, ce qui implique de devenir plus conscient de ces trois « objets ». Selon cette vision, spiritualité, éthique et responsabilité sont ainsi presque des synonymes. Ces deux derniers termes étant consubstantiels de l'éducation.

In fine « éducation à la spiritualité » serait un pléonasme : si l'éducation ne transformait pas l'esprit en permettant au sujet de devenir plus conscient de lui-même et du monde qui l'entoure alors pourrait-elle prétendre à quelque efficacité? Assurément non. Ce pléonasme a néanmoins la vertu d'obliger à considérer des réflexions, questionnements et pratiques dédiés à une telle transformation de l'esprit, sans rester dans un leurre : celui que l'esprit serait synonyme de pensées et que seul le mental – la rationalité, la réflexion ou la transmission de savoirs – serait nécessaire et suffisant pour un tel changement. Il nous oblige à considérer le corps, les émotions et les valeurs dans les apprentissages et la mise en œuvre de leurs objectifs.

Conclusion

Cette communication exploratoire visait à étudier si la spiritualité pouvait servir d'hétérotopie éducative. Elle pose des termes pour le débat :

Les frontières de la spiritualité avec la laïcité et les religions représentent désormais une Question Socialement Vive en éducation.

Ne vaudrait-il pas mieux définir en sciences de l'éducation cette spiritualité universelle qui serait compatible avec l'éducation laïque avant d'introduire à l'école des pratiques qui s'en inspirent ? Et pour la définir, quelle méthodologie adopter ?

Le concept d'hétérotopie semble utile pour analyser la spiritualité comme référence éducative, mais une hétérotopologie en sciences de l'éducation aiderait à comprendre les points communs de ces lieux spirituels si divers et les caractéristiques de l'éducation spirituelle.

Peut-être l'enseignement laïc a-t-il à apprendre et à s'inspirer de son Autre qu'est l'éducation spirituelle ? Mais peut-être aussi peut-on découvrir au sein même de l'École laïque une part de spirituel qui s'ignore ou qui n'est pas toujours reconnue ni nommée comme telle ?

Plutôt que d'une opposition, ne pourrait-on pas parler de complémentarité entre l'éducation laïque et l'éducation spirituelle ?

Références bibliographiques citées

ARDOINO, J. (2000) *Les avatars de l'éducation*. Paris : PUF.

Association Française des Acteurs de l'Éducation (2015). Editorial. *Administration & Education*, « Laïcité, école et religions », n°148, 3-7.

BARBIER, R. (1996). *La recherche action*. Paris : Anthropos.

BARBIER, R. (1997) *L'approche transversale : l'écoute sensible en sciences humaines*. Paris : Anthropos.

BIDAR, A. (2015). Islam et valeurs de la République. *Administration & Education*, n°4, 95-104. Bidar, A. (2008). *L'islam sans soumission. Pour un existentialisme musulman*. Paris : Albin Michel.

BRIANÇON, M. (2018). *Le sens de l'Altérité. Enjeux, Formes, Processus, Pensées et Transferts en sciences de l'éducation.* Rouen : PURH, à paraître.

COMTE-SPONVILLE, A. (2006). *L'esprit de l'athéisme. Introduction à une spiritualité sans dieu*. Paris : Albin Michel.

DESCAMPS, M.-A. (1993). *L'éducation transpersonnelle*. Lavaur : Trismégiste.

DESJARDINS, A. & LOISELEUR, V. (2014). *En relisant les évangiles*. Les Ollières-sur-Eyrieux : Altess.

EGEA-KUEHNE, D. (2008). Introduction», *Lévinas and Education. At the intersection of Faith and Reason*. New York : Ed. Egéa-Kuehne.

FABRE, M., CLAVIER, L. et BILLOUET, P. (2018). Présentation. In *Le religieux sans la religion : vivre et éduquer sans absolu* ? (dir. M. Fabre & L. Clavier). Rouen : PURH, à paraître.

FABRE, M. (2017). Sens et usages contemporains de la laïcité. *Education et socialisation*, n°46. Farcet, G. (2009). *La transmission selon Arnaud Desjardins*. Gordes : Editions du Relié.

FERRY, L. (2010). *La révolution de l'amour : pour une spiritualité laïque*. Paris : Plon. Filliot, P. (2018). *Un yoga occidental.* Paris : Almora, à paraître.

FILLIOT, P. (2011). *L'éducation au risque du spirituel*. Paris : Desclée de Brouwer.

FOUCAULT, M. (1966). *Le Corps utopique* suivi de *Les Hétérotopies*. Clamecy : Nouvelles Éditions Lignes, 2009, 21-61.

HADOT, P. (1974). Exercices spirituels. In EPHE, *Section des sciences religieuses. Annuaire*, tome 84, 1975-1976, 25-70.

HAGEGE, H. (2018). *De l'égo à la responsabilité*. International Science and Technology Editions : London, à paraître.

HAGEGE, H. (2015). *Des compétences spirituelles au cœur de l'éducation à la responsabilité. Des compétences attentionnelles, relationnelles, épistémiques et émotionnelles pour l'éducation à la responsabilité, Note de synthèse d'Habilitation à Diriger les Recherches*. Université Montpellier 3 - Paul Valéry, France.

KINTZLER, C. (2004). Laïcité et philosophie, *Archives de philosophie du droit*, n°48 («La laïcité»), 43-56.

KRHISNAMURTI (1982). *Réflexions sur l'éducation*. Paris : Stock.

LAMARRE, J.-M. (2018). A la source théologico-politique de la laïcité française: religion, politique et éducation chez Edgar Quinet. In (dir.) M. Fabre et L. Clavier, *Le religieux sans la religion, Vivre et éduquer sans absolu (1850-1950)*, PURH, à paraître.

LAMARRE, J.-M. (2011). Ferdinand Buisson : la foi laïque d'un pédagogue républicain. In (dir.) M. Soëtard et de G. Le Bouëdec, *La foi du pédagogue*, Paris : Editions Don Bosco.

LEVINAS, E. (1961). *Totalité et infini. Essai sur l'extériorité*. La Haye : Martinus Nijhoff, 1971. Lévinas, E. (1992). *Ethique comme philosophie première*. Paris : Payot.

MONJO, R. (2015). Le défi de la foi : la raison étrangère à elle-même ? *Le Télémaque*, n°48, 35-50.

MORIN, E. (1992). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF.

NAL, E. (2015). Les hétérotopies, enjeux et rôles des espaces autres pour l'éducation et la formation. *Recherches & éducations*, n°14, 147-161.

NICOLESCU, B. (2014). *From modernity to cosmodernity : science, culture, and spirituality*. State University of New York Press.

OUSPENSKY (1949). *Fragments d'un enseignement inconnu*. Paris : Stock Triangle.

PASQUIER, F. (2017a). La transdisciplinarité, combien de divisions ? *Année de la recherche en sciences de l'éducation*. Paris : L'Harmattan.

PASQUIER, F. (2017b). Espiritualidad y educación. In D. Soto González, A. Buciega Arévalo (dir.), *Ser cambio educativo / Las sociedades necesitan una ciudadanía global* (186-193). Valencia : Edicions Florida.

PRAIRAT, E. (2013). *La morale du professeur*. Paris : PUF.

Revista digital: www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/modernoscontemporaneos

This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.