Réflexion sur une approche holistique d'éducation au vivant intégrant la dimension spirituelle du sujet

Virginie Boelen

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ere/5667>

DOI : 10.4000/ere.5667

ISSN : 2561-2271

Éditeur

Centr'ERE

Référence électronique

Virginie Boelen, « Réflexion sur une approche holistique d'éducation au vivant intégrant la dimension spirituelle du sujet », *Éducation relative à l'environnement* [En ligne], Volume 15 - 2 | 2020, mis en ligne le 15 novembre 2020, consulté le 22 février 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ere/5667> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ere.5667>

Réflexion sur une approche holistique d'éducation au vivant intégrant la dimension spirituelle du sujet

Virginie Boelen

- 1 Cet article propose une réflexion théorique sur la question de l'éducation au vivant¹ pour introduire des éléments d'une éducation relative à l'environnement adoptant une perspective psychosociale et une approche holistique, soucieuse d'intégrer la prise en compte de cette composante fondamentale de notre humanité, souvent mal comprise, qu'est la dimension spirituelle. Tout d'abord, il sera question de clarifier ce qui définit et caractérise une éducation holistique. On verra que toute éducation holistique valorise d'une part, la relation d'interdépendance de l'être humain avec son milieu de vie naturel et intègre, d'autre part, la dimension spirituelle de l'apprenant. Nous tenterons ensuite de définir et de caractériser le terme de spiritualité afin de mieux comprendre sa place en enseignement et particulièrement en éducation relative à l'environnement, dont l'une des conditions de mise en œuvre est son intégration de façon transversale au programme de formation. La prise en compte d'une telle composante de notre humanité s'insère dans une approche de l'éducation qui diffère de ce qui est communément rencontré de nos jours. Nous pourrions alors en mesurer la portée pour notre temps.

Une mise en tension de deux approches face au vivant

- 2 Les chercheurs en éducation, dell'Angelo, Bernard, Simard et de Montgolfier (2015, p. 1) soulignent le fait que « la vie et le vivant intéressent autant les scientifiques que les poètes ou les philosophes », pointant ainsi le défi que pose pour l'éducation la conciliation de deux tendances face au vivant : l'approche scientifique et l'approche dite écologique. Ces auteurs observent que l'approche scientifique face au vivant et à la

vie, avec l'émergence des biotechnologies et nanotechnologies, met en avant la puissance de transformation de l'être humain sur le vivant. Elle témoigne à certains égards d'une volonté de mainmise sur le vivant, couplé à une distanciation, voire une rupture de l'être humain quant à son rapport à l'ensemble du monde vivant (Naess, 2008). En éducation, une acculturation scientifique face au vivant présente la science comme modèle privilégié de production de savoir (Grancher et coll., 2015). Quant à l'approche écologique ou écologiste, moins répandue, elle envisage le vivant selon une vision systémique (dell'Angelo et coll., 2015). Associée à une telle approche, l'éthique environnementale reconnaît une valeur intrinsèque à la nature - et donc au vivant - (Choné et coll., 2016 ; Naess, 2008) et l'importance fondamentale du lien d'appartenance de l'être humain à celle-ci (Searles, 2014).

- 3 Dans son article « *Se sentir vivant* » : *quels enjeux d'éducation biologique ?* Coquidé (2015) aborde ces deux approches épistémologiques du vivant en éducation. Alors que l'approche scientifique est considérée comme réductionniste, associée à un esprit mécaniste et à une méthodologie analytique, l'approche écologique du vivant se vit comme relation, privilégiant une posture phénoménologique (Canguilhem, 1968) dans le rapport expérientiel au vivant. Si Coquidé (2015) identifie Descartes (1596-1650) comme étant le chercheur qui a systématisé, sans en être l'initiateur, l'approche mécaniste qui compartimente le savoir, nous pourrions à notre tour associer à l'approche écologique Spinoza (1632-1677), grand penseur de l'immanence, attribuant à la Nature une valeur intrinsèque à la manière de Naess (Kober, 2013) et dont l'être humain fait pleinement partie.
- 4 Ces deux approches, scientifique et écologique, du rapport au vivant se rencontrent également en éducation relative à l'environnement.

Une éducation au vivant dans le cadre d'une éducation relative à l'environnement

- 5 Nous nous intéressons plus particulièrement à l'éducation au vivant, selon une perspective d'éducation relative à l'environnement (ERE) où l'environnement est considéré comme le milieu de vie naturel, creuset d'existence du vivant.
- 6 Selon Sauvé et Villemagne (2006, p. 20) :
L'éducation relative à l'environnement s'intéresse plus spécifiquement au rapport à *Oïkos*, à cette maison de vie partagée où les relations d'altérité s'ouvrent à l'ensemble des formes et des systèmes de vie. Elle 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'explicitier, de remettre en question, de justifier, de transformer ou de consolider.
- 7 Le concept d'ERE se construit autour des multiples conceptions de l'éducation et de l'environnement, ouvrant ainsi un large spectre de possibilités. Comme le signale Kober (2013)², le comportement de l'être humain et l'orientation profonde qu'il donne à sa vie dépendent de la compréhension qu'il a de son lien au monde. Or, les diverses conceptions de l'environnement oscillent entre deux pôles antagonistes. Le premier, dominant en éducation, est celui de l'anthropocentrisme : l'être humain prime et les entités naturelles ne sont considérées qu'au regard de leur valeur instrumentale selon une perspective utilitariste, opérant une désolidarisation entre l'être humain et son milieu de vie naturel. Le concept de développement durable en est une belle illustration

(Sauvé et Orellana, 2014). Le deuxième pôle est écocentrisme, considérant l'environnement comme une éco-socio-système (Goffin, 1999). Ici, on reconnaît l'interdépendance au sein du milieu de vie, matrice de vie partagée à l'intérieur de la biosphère. Dans cette perspective, l'être humain fait partie intégrante de la nature ; 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 (Cottureau, 1999). Il est alors question, à l'opposé d'une distanciation, de la prise de conscience d'une identité écologique (Thomashow, 1995 ; Vogels, 2007), c'est-à-dire de son lien fondamental d'apparement à la nature (Searles, 2014).

- 8 En lien avec ces diverses conceptions de l'environnement, Sauvé (1997) identifie trois grandes perspectives complémentaires selon lesquelles il est possible d'aborder l'éducation relative à l'environnement (ERE) : 1) une perspective environnementale centrée sur la préservation de la qualité de l'environnement biophysique, 2) une perspective psychosociale centrée sur le développement de la personne et du 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.
- 9 Si historiquement l'ERE trouve ses premières origines dans le fait de valoriser l'immersion en 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). Désormais, lorsqu'il est question de faire de l'ERE dans les écoles, celle-ci est traitée presque exclusivement selon une perspective environnementale, scientifique et techniciste de gestion des ressources de l'environnement, écartant l'axe éducatif du rapport à l'environnement naturel (Zeyer et Kelsey, 2013). Il est d'ailleurs question d'une éducation dite « au développement durable » couplée à une certaine approche politico-économique (Sauvé et Orellana, 2014) répondant au paradigme éducationnel occidental rationnel et technologique dominant (Bertrand et Valois, 1999). D'ailleurs, on constate que dans le milieu de la recherche, lorsqu'il est question de traiter d'ERE en éducation formelle, celle-ci se fait de façon dominante sous l'angle de la discipline des sciences. Ce constat nous invite à explorer d'autres approches existantes en éducation concernant le rapport au vivant.

L'émergence d'une éducation au vivant plus intégrative, vécue dans la relation

- 10 On observe qu'en classe de primaire, les rencontres avec les plantes et les animaux sont autant d'occasions de vivre une relation qui s'insère dans le développement d'un « rapport au vivant » (dell'Angelo, 2007) et qui touche plusieurs dimensions de l'être : affectives, sociales ou éthiques telles que le respect, la tolérance, la curiosité, l'empathie, le « prendre soin de », etc. (dell'Angelo, Simard et Samson, 2015). Pour reprendre l'expression de Coquidé (2015), il s'agirait de moments « expérientiels »³ avec et au contact du vivant selon une perspective phénoménologique, où les sentiments, que ce soit la peur, l'indifférence ou l'attraction, pour reprendre les termes de Simard et ses collaboratrices (2016, p.1), pourraient être à l'origine de la construction de nouveaux savoirs face au vivant. Toutefois, s'il existe en milieu scolaire des activités impliquant des plantes et des animaux par exemple, fort est de constater que dans la majorité des cas, elles ont plutôt pour objectif d'expérimenter le vivant

dans une approche cognitive d'acculturation scientifique (Grancher et coll., 2015). Une telle approche au sein d'un dispositif expérimental protocolaire distancié (souvent couplé à des séances d'observation) se fait majoritairement en lien avec l'enseignement des sciences (Coquidé, 2015). L'approche du vivant a ici tendance à suivre la logique du cloisonnement et de la compartimentation disciplinaire (Coquidé, 2015), mettant volontairement de côté la dimension affective pour construire des savoirs dits scientifiques (dell'Angelo, 2008, 2015 ; Simard et coll., 2016) : « en classe, la mise en œuvre d'une démarche scientifique pour comprendre certains fonctionnements, certaines relations, vont obliger [l'apprenant] à se détacher de l'affectif, à mettre de côté ses sentiments, que ce soit de peur, d'indifférence ou d'attraction, pour construire des connaissances » (Simard et coll., 2016, p. 1). Selon la typologie de Robottom et Hart (1993), il est question d'une approche positiviste du rapport au vivant qui écarte toute approche interprétative propre aux aspirations d'un mouvement de rénovation pédagogique tel qu'énoncé par Coquidé (2015).

- 11 Pourtant, dans le prolongement de l'étude de dell'Angelo, Simard et Samson (2015), celle de Simard, dell'Angelo et Morin (2016) montre la coexistence de trois dimensions du rapport au vivant en classe lors d'une activité sur la naissance de poussins. En plus des dimensions cognitives et affectives prévalentes⁴, les chercheuses observent une troisième dimension qu'elles nomment dimension personnelle : celle-ci se manifeste dans l'attention portée par les enfants à l'égard des poussins, dans le comportement protectionniste de certains enfants, dans le fait de prendre soin de l'autre et le « développement d'un sentiment d'appartenance au groupe plus fort par la cohésion des élèves autour d'un intérêt affectif commun » (Simard et coll., 2016). Cette étude montre que ce moment « expérientiel » du rapport au vivant révèle l'enfant dans sa globalité/totalité, ce que certains mouvements de rénovation pédagogique souhaitent valoriser en soutenant « l'importance de ne pas considérer le développement de l'enfant uniquement dans un sens intellectualiste » (Coquidé, 2015, p. 2). Il s'agit alors de prendre en compte les dimensions cognitive (intellectuelle), motrice (physique), sensorielle, affective et esthétique du sujet faisant écho à l'éventail des approches éducatives initiées par le concept de *Bildung* (Coquidé, 2015) qui correspond à la construction identitaire et à celle d'une vision du monde (Vollmer, 2014). On retrouve ici les éléments fondateurs d'une éducation holistique (Miller, 2019), associée à une réalité contextualisée selon une approche phénoménologique du rapport au vivant. Il est alors question d'adopter une conception du vivant comme un réseau de relations, « considérant un corps vivant et vécu, auteur d'actions et porteur de convictions et de sens » (Coquidé, 2015, p. 7).

Vers une approche holistique

- 12 L'approche psychosociale de l'éducation relative à l'environnement, centrée sur la personne et le groupe social dans sa relation à l'environnement, se penche sur la construction du rapport au vivant. Il est question d'un processus éducatif qui privilégie la rencontre du vivant dans le but de construire un rapport fécond à l'environnement, mais également, de créer de nouveaux savoirs à travers la relation au vivant. Cette approche mobilise plusieurs principes pédagogiques qui se distinguent de ceux de la pédagogie dite traditionnelle. On pourrait mentionner en particulier l'approche globale et systémique de la réalité comme le favorise l'ouverture de l'école

sur le milieu. Il est question de prendre conscience de notre identité écologique dans la relation à l'autre vivant et de reconnaître l'importance fondamentale du lien d'appartenance à la nature.

[Une telle 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, 2005, p. 71).

- 13 Ainsi, dans cette perspective, il est question de prendre en compte et de valoriser le rapport à l'environnement qui correspond, selon Sauvé (2019), à l'une des trois sphères d'interaction à la base du développement personnel et social, tel que représenté à la Figure 1. Ces trois sphères : 1- la psychosphère (soi-même), 2- la sociosphère (les autres) et 3- l'écosphère (l'environnement) sont étroitement reliées entre elles et s'interpénètrent. La troisième sphère interpelle une autre forme d'altérité, au-delà de l'altérité humaine, où l'ERE vise le développement optimal des personnes et des groupes sociaux en relation avec le milieu de vie.
- 14 Dans la mesure où l'ERE est de nature à favoriser l'émergence d'une compréhension holistique de la personne au sein de son milieu de vie (Sauvé, 1997), nous nous intéressons plus particulièrement à l'approche holistique qui prend en compte toutes les dimensions de l'être humain et toutes celles de l'objet appréhendé.

Figure 1 : Sphères interreliées du développement personnel et social (Sauvé, 2019)

Éléments caractéristiques d'une éducation holistique

- 15 Le terme holistique prend sa racine dans celui de holon et de holisme. Il fait référence à une vision du monde écologique et sensible (Miller, 2019). Selon Naess :
- L'holisme renvoie fondamentalement à un ensemble d'idées caractérisées par le rejet de toute approche « analytique » où réductionniste en science [par l'affirmation] 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 (2017, p. 13).
- 16 Autrement dit, toutes les réalités sont constituées par leurs relations, ce qui introduit le postulat que la connaissance est relationnelle (Miller, 2019). Dans la mesure où « une chose n'existe qu'en vertu des relations qu'elle soutient avec le milieu dans lequel elle est plongée » (Naess, 2017, p. 14), l'existence humaine ne peut se dissocier de la nature dont elle dépend pour vivre. Ces caractéristiques seront aux fondements d'une éducation holistique.
- 17 L'éducation holistique correspond à une conception de l'éducation mieux connue dans les pays anglo-saxons et surtout plus répandue dans les pays asiatiques (Miller, 2019). Alors que le terme d'éducation holistique est relativement récent, cette forme d'éducation existe depuis des siècles, à commencer par l'éducation prodiguée par les peuples racines et les premières nations (Cajete, 1994).
- 18 Celle-ci est fondée sur le rapport au milieu de vie (Miller, 2019 ; Weemaes-Lidman, 2014). Elle considère l'apprenant (ici l'enfant) dans sa globalité/totalité (*the whole child*), prenant en compte à la fois le corps, l'esprit et le spirituel (*body, mind and spirit*, selon Miller, 2019) dans un contexte d'interconnexion avec le monde. Par corps, il est question autant de la dimension physique, des sens et de la motricité que de l'affectif. Quant à la pensée, on fait état du cognitif ou autrement dit, de l'intellect. La troisième entrée, spirituelle, ce que Weemaes-Lidman (2014) nomme en anglais *the soul* ou *the inner*, est parfois nommée comme de l'intuition⁵. On comprend que ces trois entrées schématisées dans la Figure 2 ne sont pas distinctes, mais s'enchevêtrent, ce qui est représenté par la spirale entrecroisée. Les émotions, par exemple, font autant appel à la dimension corporelle que cognitive. Il en est de même de la dimension spirituelle qui mobilise autant le corps avec les sens et les affects, que l'esprit (Bergeron, 2002).

Figure 2 : Les diverses dimensions prises en compte chez l'enfant dans le cadre d'une éducation holistique. D'après Miller (2019) et Weemaes-Lidman (2014)

- 19 Comme nous l'avons vu précédemment, lorsqu'il est question de vivre des expériences à l'école en relation avec le vivant, les dimensions cognitives et affectives de l'enfant sont mobilisées. Simard, dell'Angelo et Morin (2016) évoquent la dimension personnelle de l'enfant faisant état d'éléments relatifs à son intériorité et à son intuition quant à son rapport au vivant. Notre recherche se penche sur la prise en compte de la dimension spirituelle dans l'éducation au vivant selon une approche holistique et plus particulièrement dans une perspective psychosociale d'ERE. Nous allons donc nous attarder au sens donné au spirituel dans ce contexte et son lien avec l'ERE.

Clarification du concept de spiritualité en contexte non confessionnel

- 20 La spiritualité est un objet très complexe, souvent mal compris et controversé qui, pour des raisons culturelles et historiques, a souvent été assimilé au phénomène religieux. Il s'agit avant tout d'un invariant anthropologique, d'une dimension ontologique intrinsèque à tout être humain (Watson, 2017) qui relève de son être-au-monde (Heidegger, 1962), ce qui lui confère à la fois un caractère fondamental et universel (Jobin, 2013). La spiritualité se définit comme une démarche personnelle qui se vit par la prise de conscience holistique de sa relation ou connexion à l'autre selon trois niveaux interreliés - relation à soi, aux autres et à son environnement naturel (Bergeron, 2002 ; Honoré, 2013) - qui correspondent aux trois niveaux du développement personnel et social de l'être humain, explicités par Sauvé (Figure 1). Parfois, un quatrième niveau est évoqué, qui concerne le rapport de l'être humain à ce qui le transcende (Hay et Nye, 2006). Cette conscience relationnelle se vit aussi bien avec le corps à travers les sens, qu'avec l'esprit, et conduit à une quête de sens et d'authenticité dans une perspective de construction identitaire profonde vécue dans la relation à l'autre de façon écosystémique (Bergeron, 2002) :

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. (Bergeron, 2002, p. 84-85)

- 21 On comprend que la spiritualité est associée à une démarche holistique vers une recherche ultime d'harmonie de l'être humain avec ce qui l'entoure (Jobin, 2013).
- 22 Si de grands mystiques affiliés à des confessions religieuses tels que, pour les chrétiens, Hildegarde de Bingen, François d'Assise, Simon Weil ou encore Edith Stein (première femme à effectuer en 1917 une recherche phénoménologique sur l'empathie), et plus près de notre temps et au Québec, Benoît Lacroix, sont animés d'une dimension spirituelle dans le fait de se sentir en relation avec l'autre, il n'en reste pas moins vrai que le spirituel est une dimension qui n'appartient pas au religieux et s'en distingue

(Bergeron, 2002 ; Compte-Sponville, 2006). Parmi ces distinctions, Jobin (2013) ainsi que Cherblanc et Jobin (2013) en citent trois majeures :

1. Alors que le spirituel est un invariant anthropologique de notre humanité qui peut être teinté d'une culture du lieu, le religieux est un construit exclusivement social et culturel qui change selon les époques et les régions du monde, pouvant avoir un caractère dogmatique et autoritaire ;
 2. Le spirituel est une dimension personnelle et individuelle propre à la subjectivité alors que le religieux, dont l'origine étymologique *relegere* signifie « relire » et *religare* soit « relier », présente à la fois un caractère collectif, mais aussi prescriptif, faisant référence à des textes qui structurent et organisent les croyances et les comportements qui pour certains, sont codifiés et ritualisés.
 3. Si le spirituel concerne une quête de sens individuelle, au sens de recherche de signification face à la vie, basée sur un processus de questionnement qui place l'humain au cœur du processus d'élaboration de sens, pour le religieux « le sens de la vie n'est pas à bâtir, car il est déjà là » (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 d'une religiosité statique, teintée de dogmatisme qui n'incite pas au questionnement.
- 23 Si de nos jours encore beaucoup assimilent le spirituel au religieux, cela s'explique pour des raisons historiques où toutes les questions existentielles, autrement dit d'ordre spirituel, étaient prises en charge par les prêtres à l'église et, dans les écoles, par les aumôniers ou agents de pastorale qui couvraient toutes les sphères relatives au développement psychosocial de la personne (Jobin, 2013). La religion est née du phénomène spirituel et sa fonction initiale était de « favoriser l'éveil et la maturation spirituelle » (Héty, 2001, p. 17). Comme le relève 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 ».
- 24 L'origine sémantique catholique et européenne du terme spiritualité/spirituel, datant du XVI^e siècle, peut en être une explication. Nous pourrions ainsi nous interroger sur l'épistémologie hégémonique eurocentrée qui teinte ce terme. Ne s'agirait-il pas d'une sorte de colonisation de la pensée et d'un logocentrisme dont il serait temps de s'émanciper pour construire d'autres savoirs selon une herméneutique plurielle et pluriuniverselle (Escobar, 2007) ? Dans son article *Pour en finir avec la spiritualité : l'esprit de corps dans les cosmologies autochtones du Québec*, l'anthropologue Laugrand (2013) pointe du doigt ce terme inapproprié utilisé au sujet des autochtones pour signifier des « êtres religieux, mais sans véritable religion » (p. 213).
- 25 Une telle influence culturelle se fait sentir en éducation lorsqu'on constate que le rapport au spirituel est différent dans les pays asiatiques et expliquerait sans doute le fait que le concept d'éducation holistique, intégrant la dimension spirituelle de l'élève, est plus développé en Asie que dans les pays occidentaux (Miller, 2019).
- 26 En anthropologie, quand il s'agit d'étudier le rapport au monde qu'ont les êtres humains, associé à leur construction identitaire profonde, il est question du développement de ce que Searles (2014) nomme le concept de soi, « *the personhood* » chez Bird-David (1999, p. S71), ou encore « *the selves* » chez Kohn (2013, p. 6). Naess (2008, p. 254) utilise le concept de « Soi » où le S majuscule signifie la réalisation de soi « au-delà des « soi » étroits », en connexion avec tout le monde vivant et non vivant, soit la nature. Une particularité de ce phénomène de construction identitaire dans un

rapport d'altérité avec le monde vivant non humain est que la nature dans ce cas-ci, est considérée comme étant dotée d'une valeur intrinsèque avec laquelle s'établit une relation.

- 27 Galvani (2013, p. 69) associe la spiritualité à une pratique philosophique de subjectivisation, une dialectique réflexive d'autoformation selon les différents niveaux de l'autos que l'on peut appeler je-moi-soi où le soi est « le foyer invisible organisateur, source des interactions, qui à chaque instant relie l'organisme et l'environnement ».
- 28 À partir de ces différents éléments, on peut s'interroger sur le lien qui existe entre la prise en compte du spirituel en éducation dans une perspective d'éducation holistique et l'éducation au vivant dans le cadre d'une éducation relative à l'environnement.

Quel lien existe-t-il entre la prise en compte du spirituel en éducation et l'éducation au vivant dans le cadre d'une ERE ?

La prise en compte du spirituel en éducation

- 29 Comme nous l'avons vu, le spirituel correspond à une démarche personnelle de quête de sens dans une perspective de construction identitaire profonde animée par la prise de conscience d'une connexion avec l'autre, ce que Hay et Nye (2006) nomment *connectedness* ou *relational consciousness*. En éducation non confessionnelle, une telle dimension est considérée comme essentielle au développement personnel et social de l'enfant (Miller, 2019 ; de Souza et Halafoff, 2018). Ainsi, la considération de la dimension spirituelle du jeune est recommandée par l'UNESCO (Delors, 1999), en lien avec deux des quatre piliers de l'éducation pour le XXI^e siècle : *apprendre à être* et *apprendre à vivre ensemble*. Son intégration selon une approche holistique est associée au développement des valeurs d'attention à l'autre et d'inclusion menant au bien-être (de Souza et Halafoff, 2018 ; Watson, 2017), ce qui explique notamment sa prise en compte dans le système éducatif québécois qui accorde une place au développement personnel et social du jeune (MELS, 2007), tout comme en Angleterre avec le programme SMSC (Spiritual Moral Social Cultural programme) ou encore en Australie et en Nouvelle-Zélande (Watson et coll., 2014).

La place du spirituel en éducation relative à l'environnement

- 30 Parmi les dimensions de l'altérité participant au phénomène spirituel, Hay et Nye (2006), comme Bergeron (2002) et Honoré (2013) identifient la relation à l'environnement naturel, soit la dimension environnementale, en plus de la dimension d'intériorité du rapport à soi et de la dimension sociale du rapport aux autres êtres humains. On retrouve ici, comme nous l'avons vu plus haut à propos de la perspective psychosociale de l'ERE, le développement de l'être humain dans sa relation à l'environnement - au-delà de l'altérité humaine - qui renforce un sentiment d'appartenance au grand réseau des êtres vivants et donne un sens à son « être au monde » (Cottureau, 1999). Ainsi, tenir compte de cette dimension environnementale permettrait de favoriser « 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), associée à une quête de sens et à la construction d'une identité écologique

(Thomashow, 1995). Une telle attention portée à la nature permettrait de créer le désir d'un savoir vivre ensemble écologique intégrant l'ensemble du vivant (Choné et coll., 2016 ; Viveret, 2017).

- 31 Notons que ces trois dimensions correspondent également aux trois niveaux du rapport au savoir tel qu'explicité par Charlot (1997) et repris dans les textes du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2001). Pour Charlot (1997), le savoir est non seulement un objet de connaissance, mais d'abord et avant tout un rapport : « analyser le rapport au savoir, c'est étudier le sujet confronté à l'obligation d'apprendre, dans un monde qu'il partage avec d'autres : le rapport au savoir est rapport au monde, rapport à soi, rapport aux autres » (p. 91).
- 32 Intégrer la dimension spirituelle du sujet dans les apprentissages selon une perspective holistique en lien avec une éducation au vivant s'inscrit dans un paradigme éducationnel dont il convient de clarifier les contours.

Vers un paradigme éducationnel alternatif

- 33 Selon la typologie de Bertrand et Valois (1999), il s'agirait du paradigme inventif centré sur une compréhension holistique des êtres humains en interaction avec la société et l'environnement où il est question d'une pédagogie d'auto-développement au sein du milieu de vie naturel. Une telle pédagogie fait appel à la subjectivité de l'apprenant dans une recherche de sens concernant son lien au monde et privilégie la *praxis*, c'est-à-dire l'action liée à la réflexion (Dewey, 1933/2004) afin de développer une conscience critique et un savoir-vivre ensemble écologique propres à une éthique de la reliance (Morin, 2014).
- 34 De plus, sachant que la spiritualité est une dimension transversale du rapport au savoir (Barbier, 1997), comme nous l'avons vu avec les trois niveaux d'altérité, il sera question de concevoir l'éducation comme un tout en intégrant dans les pratiques le principe de la transdisciplinarité.

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 : [...], 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)
- 35 Selon Drake et Reid (2019), 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.
- 36 Comme le spécifie le manifeste de *La Transdisciplinarité* (1996) de Nicolescu, il est question de permettre un 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 reconnaît ainsi l'existence de différents niveaux de réalités et les intègre pour créer une connaissance pertinente qui sait relier (Morin, 2014). Il n'est pas question de s'opposer à l'approche positiviste, mais d'apporter une approche complémentaire qui puisse non seulement contribuer à une meilleure compréhension du vivant, mais également à une prise en compte de l'apprenant de

façon plus complète, unifiée et harmonieuse. On retrouve ainsi le principe de l'écologie de l'esprit de Bateson (1996) qui invite à voir l'esprit comme un réseau de communications qui relie l'individu et l'environnement.

- 37 Selon Bertrand et Valois (1999), ce paradigme éducationnel est rattaché au paradigme socioculturel symbiosynergique signifiant à la fois la symbiose et la synergie propres à un réseau de relations tissées entre les êtres humains, la société et l'environnement. On retrouve ici une conception écocentrique de l'environnement soulignant l'interdépendance de l'être humain au sein du milieu de vie, matrice de vie partagée sur Terre. Nous sommes loin du paradigme industriel et technologique dominant de nos sociétés occidentales auquel est associé un paradigme éducationnel rationnel et technologique axé sur la performance académique avec des connaissances prédéterminées valorisées par la démarche scientifique et les activités cognitives (Bertrand et Valois, 1999).

Quel impact sur l'enseignement ?

- 38 Une telle éducation engage les enseignants comme les jeunes dans une démarche réflexive de clarification de leurs valeurs et de leurs croyances en ce qui concerne leur propre rapport au monde et au vivant (Hagège, 2018 ; Sauvé et Villemagne, 2006).
- 39 Elle invite à une nouvelle organisation des acteurs de la situation pédagogique (Legendre, 2005) tel qu'explicité à la Figure 3, où l'enseignant, bien que toujours présent en tant que responsable de sa classe, serait en posture de co-apprenant dans le cadre d'expériences spirituelles vécues face au vivant. À partir de la typologie de Lucas (1980), Sauvé (1997) identifie quatre principales conceptions de l'ERE selon qu'il s'agisse d'une éducation 1) *au sujet de*, 2) *dans* et 3) *par* et 4) *pour* l'environnement, où l'environnement peut être alors objet, lieu, agent et but de l'apprentissage. Dans ce cas-ci, il serait question d'une éducation *par* l'environnement, et dans le meilleur des cas *dans* l'environnement. Ainsi, l'enseignant rejoindrait le statut d'apprenant au même titre que l'élève dans une relation de réciprocité propre à la dynamique d'une communauté d'apprentissage (Sewell, 2009).

Figure 3 : Représentation de la diversité des formes d'ERE à partir de Lucas (1980) et Sauvé (1997) sur la trame de la situation pédagogique de Legendre (2005)

- 40 Associé au principe de transversalité, lorsqu'il est question de spiritualité, il ne s'agit pas d'enseignement – mais plutôt d'un accompagnement pour la prise en compte de cette dimension de l'existence humaine, à travers une expérience de relation avec le vivant visant à stimuler ou renforcer les apprentissages du lien avec celui-ci. « Il ne s'agit donc pas d'ajouter de la spiritualité à la formation, mais bien d'ouvrir les pratiques de formation à la dimension spirituelle de l'existence » (Galvani, 2013, p. 66). Notons que de telles pratiques intègrent une phénoménologie dialogique face au « monde vécu » qui permet l'expression intersubjective de cette reliance au monde selon une réflexivité discursive proche de l'agir communicationnel émancipateur d'Habermas (1987).

Quels apports en éducation et pour notre temps ?

- 41 Une éducation holistique et transdisciplinaire qui intègre la dimension spirituelle dans l'apprentissage du rapport au vivant implique de nombreux changements. Elle prend en compte toutes les dimensions de la personne pour optimiser son développement en adoptant « une démarche pédagogique plus sensible au phénomène de l'éco-ontogénèse » (Berryman, 2002, p. 304), c'est-à-dire au développement intégral de la personne dans le creuset de son *Oikos*, au contact de son milieu de vie naturel. Il s'agit d'appréhender le vivant par une triangulation de la sphère cognitive, corporelle et affective ainsi que spirituelle, faisant valoir la subjectivité de l'apprenant et ses résonnances face au vivant afin de favoriser une connaissance plus unifiée et pertinente. La prise en compte de la spiritualité, « ce patrimoine essentiel de l'humanité » (Filliot, 2007, p. 25), et la création d'espaces qui en facilitent l'expression permettraient au jeune de questionner le sens de son identité écologique de vivant au sein d'une communauté de vie et auraient « un effet puissant de conscientisation et

d'émancipation des conditionnements culturels » (Galvani, 2013, p. 75). Elle pourrait conduire au bout du compte au développement d'une éthique du lien (Gohier, 2007) et de la reliance (Morin, 2014). On retrouve le principe émancipateur de l'écopédagogie à partir des idées de Freire (Watson, 2017 ; Vogels, 2007). Comme le souligne Hagège (2018, p. 31), via « une reliance, un sentiment d'unité, avec soi, autrui et l'environnement non humain [en lien avec ses compétences] psychospirituelles », il importe aussi de prendre conscience de sa propre responsabilité à l'égard du vivant. Il s'agit de ré- « apprendre à vivre ici ensemble » (Sauvé, 2017), activant notre sens de la solidarité en plus de celui de la responsabilité.

Il est possible de penser [...] que le développement d'un nouveau paradigme de pensée fondée sur la complexité⁶ et la transdisciplinarité entraîne une éthique de l'implication des sujets dans leur interaction avec la société autant qu'avec l'environnement naturel planétaire. (Morin et Kern, 1993)

- 42 Enfin, une telle éducation rejoint une préoccupation mondiale concernant le bien-vivre ensemble où l'idée de communauté de vie s'élargit à l'ensemble du monde vivant pour former une communauté de destin planétaire (Morin, 2014) dont l'enjeu est de taille en ce temps de crise écologique qui ne cesse de prendre de l'ampleur.

BIBLIOGRAPHIE

- Bateson, G. (1996). Une unité sacrée. Quelques pas de plus vers une écologie de l'esprit. Paris : Éditions du Seuil.
- Barbier, R. (1997). L'approche transversale : l'écoute sensible en sciences humaines. Paris : Anthropos
- Bergeron, R. (2002). Renaître à la spiritualité. Montréal : Fides.
- 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.
- Bertrand, Y. et Valois, P. (1999). Fondements éducatifs pour une nouvelle société. Lyon/ Montréal : Chronique sociale /Éditions Nouvelles.
- Bird-David, N. (1999). Animism Revisited : On Personhood, Environment and Relational Epistemology. *Current Anthropology*, 40(S1), S67-S91.
- Bourg, D. (2018). Une nouvelle Terre. Paris : Desclée de Brouwer.
- Cajete, G. (1994). Look to the Mountain : An ecology of Indigenous education. Durango, CO : Kivaki Press.
- Canguilhem, G. (1968). Études d'histoire et de philosophie des sciences. Paris : Vrin.
- Charlot, B. (1997). Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie. Paris : Anthropos.

- Charles, F. (2015) Les rencontres des enfants avec le vivant à l'école maternelle. Dans M. dell'Angelo, M.-C. Bernard, S. de Montgolfier et C. Simard, La « vie » et le « vivant » : De nouveaux défis à relever dans l'éducation. SHS Web of Conferences, n° 21, 1-13.
- 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.
- 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). Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- Comte-Sponville, A. (2006). L'esprit de l'athéisme. Introduction à une spiritualité sans Dieu. Paris : Éditions Albin Michel.
- Coquidé, M. (2015). Se sentir vivant. Dans M. dell'Angelo, M.-C. Bernard, S. de Montgolfier et C. Simard (dir.), La « vie » et le « vivant » : De nouveaux défis à relever dans l'éducation. SHS Web of Conferences, 21, 1-12.
- Cottureau, D. (1999). Chemins de l'imaginaire : pédagogie de l'imaginaire et éducation à l'environnement. La Caunette (France) : Éditions de Babio.
- dell'Angelo-Sauvage, M. (2007). De l'école au collège, le rapport au vivant d'élèves de 10 à 12 ans : En quoi les enseignements de SVT en 6ème font-ils évoluer le rapport au vivant des élèves ? (Thèse de doctorat inédite). École Normale Supérieure de Cachan, France.
- dell'Angelo, M., Bernard, MC., Simard, C. et de Montgolfier, S. (dir.). (2015). SHS Web of Conferences "La 'vie' et le 'vivant' : de nouveaux défis à relever dans l'éducation", 21.
- dell'Angelo-Sauvage, M., Simard, C. et Samson, G. (2015). Enseignements relatifs au vivant : Regards sur les missions des enseignants en France et au Québec. Revue internationale de sociologie et de sciences sociales, 22(1), 183-200.
- Delors, J. (dir.). (1999). L'Éducation : un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. Paris : UNESCO.
- de Souza, 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). London : Routledge.
- Dewey, J. (1933/2004). Comment nous pensons. Paris : Les Empêcheurs de penser en rond.
- 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). New York : Routledge.
- Escobar, A. (2007). Worlds and Knowledges Otherwise. Cultural Studies, 21(2), 179-210.
- 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.
- Galvani, P. (2013). La dimension spirituelle de la formation existentielle, Revue internationale en Sciences de l'éducation et de la formation, 64-65, 61-78.
- 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). Louvain-la-Neuve/Paris : Academia- Bruylant/L'Harmattan.
- 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.
- Grancher, C., Schneeberger, P. et Lhoste, Y. (2015). Vers la caractérisation de processus d'acculturation scientifiques à l'école primaire. Analyse de situations en classe de CP portant sur la construction d'une conception scientifique du vivant. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 55, 139-164.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*, T1 et T2, Paris : Fayard.
- Hagège, H. (2018). *Pour une éducation à la responsabilité*. Londres : ISTE Editions.
- Hay, D. et Nye, R. (2006). *The spirit of the child*. London : Jessica Kingsley.
- Heidegger, M. (1962). *Being and Time*. Oxford : Blackwell.
- Héty J.-L. (2001). *L'humain en devenir. Une approche profane de la spiritualité*. Montréal : Fides.
- 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*, 64-65, 201-214.
- Jobin, G. (2013). Des religions à la spiritualité. Une appropriation biomédicale du religieux dans l'hôpital. Bruxelles : Éditions Lumen vitae.
- Kohn, E. (2013). *How Forests Think : Toward an Anthropology Beyond the Human*. Berkeley and Los Angeles, CA : University of California Press.
- Kober, G. (2013). For They Do Not Agree In Nature : Spinoza and Deep Ecology. *Ethics & the Environment*, 18(1), 43-65.
- 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). Montréal : Presse de l'Université de Montréal.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal : Guérin.
- 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). New York : Routledge.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire, Enseignement primaire. Version approuvée*.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Le cheminement spirituel des élèves. Un défi pour l'école laïque*.
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : UNESCO.
- Morin, E. (2014). *Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation*. Paris : Actes Sud, Play Bac.
- Morin, E et Kern, A. B. (1993). *Terre-Patrie*. Paris : Seuil.
- Næss, A. (2008). *Écologie, communauté et style de vie*. Paris : Éditions MF
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinarité*. Monaco : Éditions du Roche.

- Robottom, I. et Hart, P. (1993). *Research in Environmental Education : engaging the debate*. Geelong : Deakin University Press.
- Sauvé, L. (1997). *Pour une éducation relative à l'environnement : Éléments de design pédagogique* (2^e éd.). Coll. « Le défi éducatif ». Montréal : Guérin.
- Sauvé, L. (2005). Globalisation, résistance et résilience : Défis pour l'éducation relative à l'environnement. Dans M.P. Joigneault et coll. (dir.), *Éducation à l'environnement. La revue POUR* (éditée par le GREP - Groupe de recherche pour l'éducation et la prospective), 187, 67-75.
- Sauvé, L. (2017). L'éducation à l'écocitoyenneté. Dans A. Barthes et J. M. Lange (dir.) *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des Éducatrices à* (p. 56-65). Paris : L'Harmattan.
- Sauvé, L. (2019). De l'interdisciplinarité à la transversalité : Pour un projet politico-pédagogique, résolument écologique. Dans F. Darbellay, Z. Moody et M. Louviot, *L'interdisciplinarité dans l'éducation et la formation*. Genève : Éditions Alphil Presses Universitaires Suisse. Texte soumis sur invitation.
- Sauvé, L. et Orellana, I. (2014). Entre développement durable et vivre bien : Repères pour un projet politico-pédagogique, *Éthique Publique*. Volume 16, no 1, p. 239-258.
- 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.
- Searles, H. (2014). *L'environnement non humain*. Trad. de l'anglais par D. Blanchard. Coll. « Connaissance de l'inconscient ». Paris : nrf Gallimard.
- 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.
- Simard, C., dell'Angelo, M. et Morin, É. (2016). Intégrer des êtres vivants en classe du primaire : Les poussins comme outil d'apprentissage sous l'univers du vivant. Communication à la 9^e rencontre scientifique de l'ARDIST, Université d'Artois, Lens, France.
- Thomashow, M. (1995). *Ecological Identity. Becoming a Reflective Environmentalist*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Viveret, P. (2017, 21 août). Ce que change la perspective de la citoyenneté planétaire. OSEA Organitzacio Santcugatena d'Educacio Ambiental.
- Vogels, P. W. (2007). *Ecological Identity*. (Thèse de doctorat). Université d'Alberta.
- Vollmer, H.J. (2014). Fachdidaktik and the development of a generalized subject didactics in Germany, *Education & Didactique*, 8(1), 23-34.
- 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.
- Watson, J., de Souza, M. et Trousedale, A. (2014). *Global perspectives on spirituality and education*. New York and London : Routledge.
- 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.
- Zeyer, A. et Kelsey, E. (2013) 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*, (p. 206-212). New York : Routledge.

NOTES

1. Cet article fait suite à une communication effectuée dans le cadre du colloque de l'ACFAS 2019 intitulé « Éduquer au vivant » en continuité avec les travaux de recherche présentés lors des colloques des années précédentes (ACFAS 2015 et 2017).
2. Conclusion tirée à la suite d'une étude comparative des écrits de Naess et Spinoza.
3. Expression utilisée par Coquidé (2015) pour insister sur le fait qu'il s'agit de vivre une expérience et non d'expérimenter quelque chose.
4. Bien que la recherche montre trois dimensions, le titre de l'article met l'emphasis sur les dimensions cognitive et affective : *Intégrer le vivant en classe de primaire : exploration du développement d'un rapport au vivant sous les dimensions cognitives et affectives*.
5. 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 Pert (1997) et Sisk (2016), l'intuition serait une manifestation du fait spirituel.
6. Le mot complexité du latin *complexus* signifie tissé ensemble (Morin, 1999, p. 17).

RÉSUMÉS

Après avoir soulevé la présence de deux approches épistémologiques contrastées du vivant en éducation, soit l'approche scientifique positiviste dominante et l'approche holistique, cet article propose une réflexion sur la pertinence de privilégier la seconde approche, plus spécifiquement dans le cadre d'une éducation relative à l'environnement. Une telle approche intègre de façon transversale une composante fondamentale de notre humanité, souvent mal comprise : il s'agit de la dimension spirituelle, dont nous tenterons de cerner les contours. Laisser place à la subjectivité de l'apprenant dans son rapport au vivant est de nature à susciter chez celui-ci le développement d'une éthique du lien et de la reliance. Il importe par cette voie de contribuer à la conscientisation et à l'émancipation du sujet face aux conditionnements culturels qui entretiennent la crise écologique, et de promouvoir ainsi une mobilisation écocitoyenne soucieuse de la communauté du vivant.

After exploring two main epistemological approaches to life education ; which are, on the one hand, the dominant scientific and positivist approach, and, on the other hand, the holistic approach, this communication proposes a reflection on the relevance of the second approach, particularly in environmental education. One such holistic approach considers and intersects, in a transversal fashion, with an often misunderstood but elemental dimension of our humanity – spirituality, which we are tempted to enclose even further. Examination of this concept will enable us to clarify its environmental dimension. One such place left to the subject's subjectivity and his environmental relational consciousness, his relationship with nature, could bring about the development of an ethic of connection and relational consciousness. Such an education could have a powerful effect on critical thinking, and emancipate subjects when facing cultural conditioning that prolongs the ecological crisis, and ultimately foster a mobilization of ecocitizenship for the community of the living.

INDEX

Keywords : environmental and life education, holistic education, transversality, spirituality, subjectivity, relational consciousness, critical thinking, ecocitizenship

Mots-clés : éducation au vivant, éducation relative à l'environnement, éducation holistique, transversalité, spiritualité, subjectivité, reliance, pensée critique, mobilisation écocitoyenne

AUTEUR

VIRGINIE BOELEN

Virginie Boelen est candidate au doctorat en éducation et assistante de recherche au Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté de l'Université du Québec à Montréal. Elle est fondatrice des ateliers *L'Arbre de Vie*, ateliers multidisciplinaires depuis 2009, dont elle enseigne la pédagogie aux animateurs du Centre Écologique de Port-au-Saumon (Québec) depuis 2017. Ces ateliers favorisent la reliance à travers le rapport esthétique à la nature selon une approche holistique.