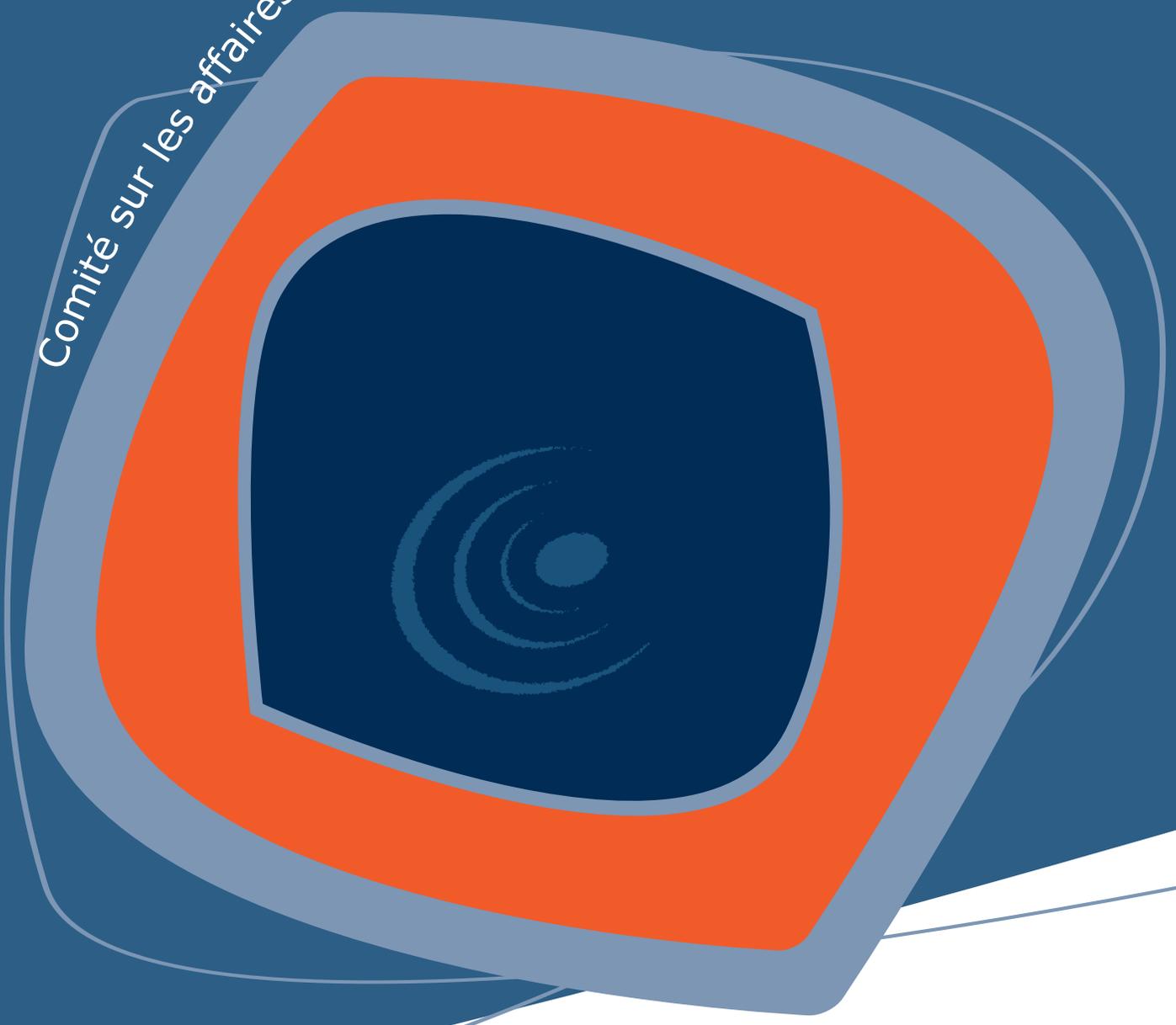


Comité sur les affaires religieuses

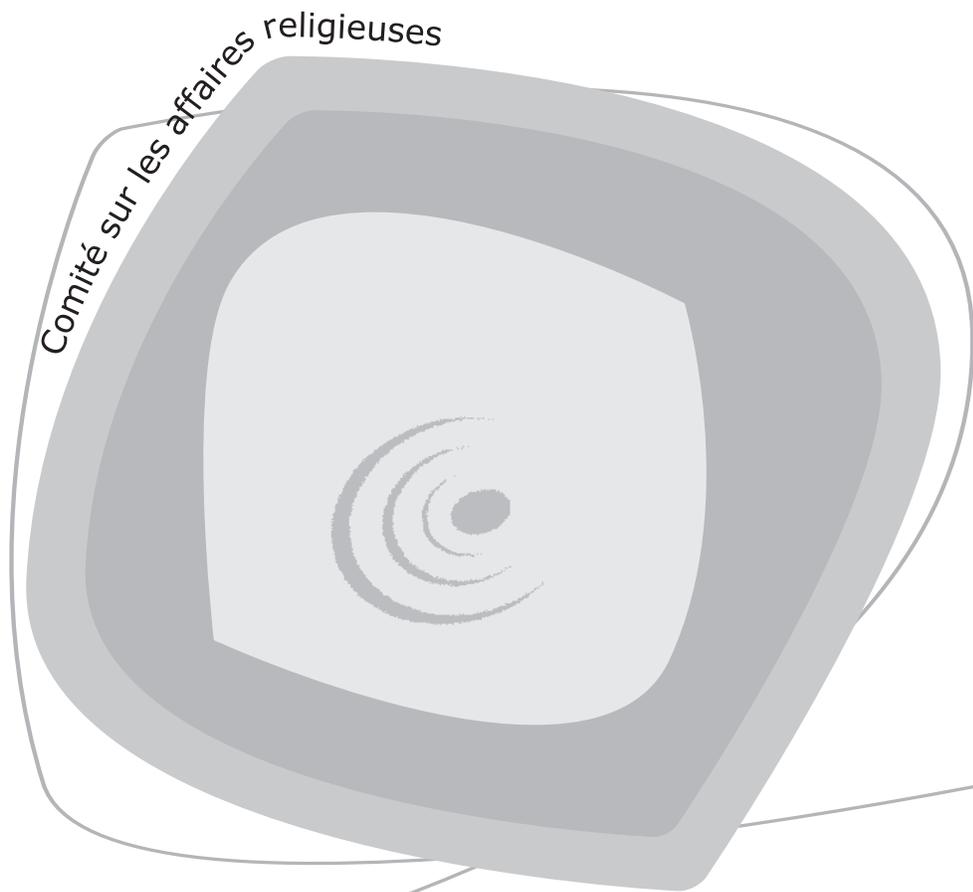


Le développement spirituel en éducation

Actes du colloque tenu à Québec

11 et 12 novembre 2003

Québec 



Le développement spirituel en éducation
Actes du colloque tenu à Québec

11 et 12 novembre 2003

Comité sur les affaires religieuses
LE DÉVELOPPEMENT SPIRITUEL EN ÉDUCATION
Actes du colloque tenu à Québec
11 et 12 novembre 2003

Supervision
Christine Cadrin-Pelletier
Secrétaire aux affaires religieuses

Coordination
Denis Breton

Révision linguistique
Services des publications
Ministère de l'Éducation

Traitement de texte
Marleine Guillot

Les opinions exprimées dans les textes ici rassemblés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

© Gouvernement du Québec,
Ministère de l'Éducation, 2004—03-01279

ISBN : 2-550-42413-1

Dépôt légal — Bibliothèque nationale du Québec, 2004

Reproduction autorisée à condition de mentionner la source

TABLE DES MATIÈRES

PRÉFACE	1
----------------------	---

CONFÉRENCE D'OUVERTURE

Le commencement de tous les chemins	7
Jean Bédard, écrivain	

I. SPIRITUALITÉ ET MODERNITÉ

Le souffle du portageur L'intérêt pour la spiritualité dans le monde contemporain	19
Robert Mager, théologien	
La spiritualité relève-t-elle (de) la religion dans un monde désenchanté?	37
François Nault, théologien	
Cheminement spirituel et religion	49
Richard Bergeron, spécialiste des nouvelles religions et spiritualités	

II. CHEMINEMENT SPIRITUEL ET INTERVENTIONS

En quoi la psychologie éclaire-t-elle la spiritualité contemporaine?	63
François Lefebvre, psychologue	
La place du développement spirituel dans la construction de l'identité	79
Céline Roussin, chercheure postdoctorale	
Le cheminement spirituel chez les bouddhistes	99
Tan-Hong Nguyen, médecin Membre fondateur de la Société bouddhique Les Érables	
L'accompagnement spirituel dans le christianisme Éduquer à l'autonomie spirituelle	105
Christian Grondin, directeur des programmes Centre de spiritualité Manrèse (Québec)	
Le développement spirituel des jeunes Une aventure à faire et à vivre	117
Nicole Bouchard, directrice du Laboratoire d'expertise et de recherche en anthropologie rituelle et symbolique (LERARS)	
Vers une philosophie du devenir ou l'allégorie de la montagne	127
Xavier Gravend-Tirole Étudiant en sciences des religions et en philosophie Institut catholique de Paris	

III. SPIRITUALITÉ ET MISSION ÉDUCATIVE DE L'ÉCOLE

La religion à l'école : le rôle de l'état	169
Victor C. Goldbloom, C.C., O.Q., M.D.,	
Le droit à l'égalité et le respect de la diversité dans l'école laïque	173
Jocelyn Berthelot, chercheur Centrale des syndicats du Québec (CSQ)	
Rôle de la communauté éducative au regard du développement spirituel des élèves	183
Jeanne-Paule Berger, ex-directrice générale de la Commission scolaire des Phares	
Au cœur de notre action : les élèves	197
Martin Lévesque, animateur de vie spirituelle et d'engagement communautaire	

CONFÉRENCE DE CLÔTURE

Liberté et spiritualité Vers un nouvel équilibre dans le projet éducatif contemporain	205
Georges Leroux, philosophe	

ANNEXE 1

Notes biographiques des conférencières et conférenciers.....	225
--	-----

ANNEXE 2

Membres du Comité sur les affaires religieuses	231
--	-----

PRÉFACE

PRÉFACE

Le Comité sur les affaires religieuses (CAR¹) a pour mission de conseiller le ministre de l'Éducation sur toute question touchant la place de la religion dans les écoles. Il est appelé à donner son avis sur les orientations que le système scolaire devrait prendre dans ce domaine et sur son adaptation à l'évolution socioreligieuse du Québec.

Dans une lettre adressée au président du Comité en février 2001, le ministre de l'Éducation écrivait ceci :

Je compte sur la collaboration du Comité pour m'éclairer quant à l'évolution des attentes de la population du Québec eu égard à diverses questions relatives à la place de la religion à l'école. Je songe notamment à la façon dont l'école publique, maintenant non confessionnelle, pourra s'acquitter du nouveau mandat que lui confie l'article 36 de la loi, à savoir *de faciliter le cheminement spirituel de l'élève* tout en agissant dans le respect des libertés de conscience et de religion.

Il faut situer cette demande dans le contexte des changements récents apportés au système scolaire. La mise en place des commissions scolaires linguistiques, en juillet 1998, et l'adoption du projet de loi n° 118, en juin 2000, ont modifié considérablement la prise en compte du fait religieux dans les écoles du Québec².

Dans un avis publié en mars 2003, le Comité commentait ainsi les deux dispositions introduites

¹ Le Comité sur les affaires religieuses a été formé en décembre 2000, dans la foulée des orientations ministérielles relatives à la place de la religion à l'école et à la suite de l'adoption du projet de loi n° 118, Loi modifiant certaines dispositions législatives dans le secteur de l'éducation concernant la confessionnalité (juin 2000).

² Les commissions scolaires sont maintenant linguistiques. Il n'existe plus d'écoles confessionnelles ou à projet particulier de nature religieuse. Les services d'animation pastorale catholique et d'animation religieuse protestante à l'école sont remplacés par le service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire, un service non confessionnel offert à tous les élèves, quel que soit leur groupe de conviction. De plus, un cours obligatoire d'éthique et de culture religieuse est en préparation pour le second cycle du secondaire. Cependant, le choix entre l'enseignement moral et l'enseignement religieux confessionnel, catholique ou protestant, est toujours offert au primaire et au premier cycle du secondaire.

aux articles 36 et 37 de la Loi sur l'instruction publique :

L'addition de deux dispositions aux articles 36 et 37 de la Loi sur l'instruction publique témoigne de la prise en compte du fait religieux par l'État. On lit maintenant, au premier alinéa de l'article 36, que l'école « doit, notamment, faciliter le cheminement spirituel de l'élève afin de favoriser son épanouissement ». De plus, l'article 37 précise que « le projet éducatif de l'école doit respecter la liberté de conscience et de religion des élèves, des parents et des membres du personnel de l'école ». L'ajout de la première clause doit être compris comme un engagement de l'État à reconnaître les besoins de formation des élèves eu égard à leur dimension spirituelle, engagement qu'il n'a pas manqué de concrétiser par divers moyens. L'école accueille des individus en quête de sens, qui s'interrogent sur la religion et qui doivent construire une réflexion critique sur la société. La deuxième clause fournit le cadre à l'intérieur duquel l'école peut s'acquitter de son rôle à l'égard de la dimension spirituelle de l'élève, c'est-à-dire le respect de la liberté de conscience et de religion.

L'intérêt de ces ajouts à la Loi sur l'instruction publique réside surtout dans leur conjonction : l'école doit faciliter le cheminement spirituel de l'élève dans le respect de la liberté de conscience et de religion de tous et de toutes. Cela exige d'elle un équilibre qui ne sera pas toujours facile à trouver : il lui faudra tracer une ligne entre les droits et les intérêts concurrentiels des individus. Mais, cette conjonction doit aussi être vue comme engendrant une tension créatrice qui devrait inciter les acteurs du monde de l'éducation à chercher des solutions novatrices dans la gestion de la diversité religieuse³.

Si l'école doit faciliter le cheminement spirituel de l'élève afin de favoriser son épanouissement, les assises de cette affirmation ne sont pas évidentes. Beaucoup de questions demeurent :

- Quelles sont les compétences de l'école en matière de développement spirituel?
- Peut-on développer un langage concret et commun pour traiter de la dimension spirituelle en milieu scolaire?
- En quoi le cheminement spirituel de l'élève favorise-t-il son épanouissement?
- Quels sont les liens entre la spiritualité et les traditions religieuses?
- Comment assumer l'accompagnement spirituel des enfants et des adolescents de toutes convictions dans une école laïque, tout en demeurant respectueux des libertés de conscience et de religion?

Ces diverses questions s'inscrivent dans un contexte culturel où le spirituel est d'actualité bien que sa définition pose problème. Si une littérature abondante existe déjà sur ce sujet, il importait, pour le Comité, de clarifier sa propre pensée à ce chapitre.

Pour ce faire et afin d'apporter au ministre le meilleur éclairage possible à cet égard, le Comité sur les affaires religieuses a organisé un colloque sur le développement spirituel en éducation. Il a

³ COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES, *Rites et symboles religieux à l'école, Défis éducatifs de la diversité*, avis au ministre de l'Éducation, mars 2003, p. 26.

demandé à des experts et à des acteurs de terrain de faire état des dernières recherches dans ce domaine et d'explorer divers thèmes regroupés sous trois rubriques :

- Spiritualité et modernité
- Cheminement spirituel et interventions
- Spiritualité et mission éducative de l'école

Ainsi, une centaine de personnes ont été invitées à ce colloque. Les questions et les commentaires recueillis à la suite des diverses conférences ont mis en lumière l'importance des thèmes abordés et l'intérêt qu'ils soulèvent. En publiant les actes du colloque, le Comité souhaite stimuler la recherche et fortifier les bases sur lesquelles le personnel scolaire peut s'appuyer pour guider ses actions auprès des élèves. Plus largement, il souhaite intéresser toute personne préoccupée de la spiritualité dans le monde de l'éducation.

Les idées qui s'affirment, se croisent et s'entrechoquent quelquefois dans les textes qui suivent s'appuient sur la conviction que le développement spirituel de chaque individu – à plus forte raison quand ses fondations sont établies dès l'enfance ou l'adolescence – est incontournable pour sa réussite humaine.

Plusieurs conférenciers et conférencières ont évoqué les nombreuses pistes qu'ils pouvaient emprunter pour aborder les thèmes proposés. Ils ont suggéré des voies à explorer. Ainsi, des horizons s'élargissent; des chemins sont ouverts et nous invitent à poursuivre la réflexion avec intelligence et en toute liberté.

Remerciements

Le Comité tient à remercier l'ensemble des conférenciers et conférencières pour leur contribution remarquable. Ses remerciements s'adressent aussi au personnel du Secrétariat aux affaires religieuses du ministère de l'Éducation et à ses collaborateurs pour le soutien à l'organisation et à la tenue du colloque. Merci également à M. Réal Vien, animateur de vie spirituelle et d'engagement communautaire. Membre du Comité sur les affaires religieuses jusqu'à l'été 2003, M. Vien a été responsable du sous-comité qui a pris l'initiative d'organiser ce colloque.

Merci enfin aux membres du sous-comité organisateur : M. Dominique MacConaill, responsable, de même que M^{me} Lison Jean, M^{me} Patricia Kirkpatrick, M. Roch Bérubé et M. Rafat Noor Khan.

Jean-Marc Charron, président
Comité sur les affaires religieuses

CONFÉRENCE D'OUVERTURE

LE COMMENCEMENT DE TOUS LES CHEMINS

Jean Bédard, écrivain

Résumé

Chaque culture n'a d'existence spirituelle que par les hommes et les femmes qui se sont affrontés eux-mêmes. Au cœur de leur âme, ils ont touché à la même « ténèbre » d'inconnaissance, source de la docte ignorance, de l'espérance, de la confiance et de la vitalité créatrice. Si l'éducation à la vie spirituelle a un sens, elle conduit là. Cette démarche est par ailleurs incontournable si l'on veut faire quelque chose pour l'avènement d'une humanité viable, c'est-à-dire pacifiée.

Dans les paragraphes définissant la mission de l'école, le ministère de l'Éducation dit deux choses qui méritent d'être gravées sur le seuil de chaque école :

1. Tout établissement scolaire a comme première responsabilité la formation de l'esprit de chaque élève (évidemment, l'esprit comprend le corps).
2. Il incombe à l'école de promouvoir les valeurs qui fondent la démocratie et de préparer les jeunes à devenir des citoyens responsables.

Commençons donc par l'idée de démocratie.

Disons, en premier lieu, que ce ne sont pas les États ni les gouvernements qui sont ou ne sont pas démocratiques; ce sont d'abord les personnes qui sont ou ne sont pas démocratiques. Une personne est démocratique dans la mesure où elle est capable de liberté, c'est-à-dire dans la mesure où elle est capable de résister au pouvoir dissuasif de la violence fondé sur la peur, au pouvoir « rétributif » de l'argent fondé sur la servitude, au pouvoir séducteur de la rhétorique fondé sur l'ignorance. Bref, l'école combat la peur, la servitude et l'ignorance.

On le comprend, la démocratie est une exigence morale basée sur l'inaliénable vocation de l'être humain à prendre en charge sa liberté individuelle et collective. Non pas la liberté qui se termine là où commence celle des autres, mais la liberté qui commence avec celle des autres. La

démocratie repose sur une conscience de l'interdépendance entre humains et vis-à-vis de la nature.

Plus fondamentalement encore, la démocratie repose entièrement sur l'idée que chaque personne, du seul fait de son être, dispose d'un centre incorruptible de lucidité lui permettant de participer pleinement à la vie collective. La démocratie tient sur le noyau spirituel de l'être humain. L'école conduit au noyau spirituel, seul fondateur de la dignité.

Selon cette définition remarquable qu'Emmanuel Kant nous a donnée de la dignité :

Dans le règne des fins, tout a un prix et une dignité. Ce qui a un prix peut être aussi bien remplacé par quelque chose d'équivalent; au contraire, ce qui est supérieur à tout prix, et par suite n'admet pas d'équivalent, c'est ce qui a une dignité¹.

La dignité ne vient pas de l'utilité, des accomplissements, des compétences, des richesses, des talents, mais de l'être.

La démocratie repose donc sur un principe ni scientifique, ni rationnel, ni mathématique, ni logique, mais sur un principe spirituel : l'homme est un être d'esprit, ce qui lui donne la dignité. Enlevez ce principe, et la démocratie s'effondre. Il ne reste plus qu'un mot servant à déguiser le pillage des ressources naturelles, le vol du travail humain et la destruction de la nature.

Mais comme le dit Plotin, « si les méchants règnent, c'est par la lâcheté de leurs sujets » (et peut-être surtout par leur ignorance). Et c'est là que l'éducation intervient pour nous convier à l'action lucide.

Alors, qu'est-ce que l'éducation (dont une partie humble mais significative est confiée à l'école)?

D'abord, c'est le contraire de l'endoctrinement. L'endoctrinement arrache l'enfant à lui-même, aux autres, à la nature pour l'enfermer dans un monde de représentations, de doctrines sur les choses. Ayant perdu le chemin de l'être, l'individu risque de prendre ses représentations pour des réalités. Il est alors un fanatique potentiel. L'éducation, elle, va en sens contraire : elle conduit à soi, aux autres, à la nature et aux grandes œuvres.

Le moteur de l'éducation, on le sait, est le désir. L'enfant non désiré peut difficilement s'épanouir. L'être s'épanouit dans le sillon du désir. Qu'est-ce qu'un éducateur? C'est une personne qui désire plus que tout l'être épanoui de l'enfant.

L'éducation est un processus qui commence par l'étonnement et qui mène à l'émerveillement.

L'éducation a pour principale finalité de placer l'intelligence au-dessus de la force et non au service de la force. Les enfants ne sont pas une sorte de pétrole brut à raffiner en vue de son usage industriel.

¹ Emmanuel KANT, « Fondements de la métaphysique des mœurs », dans *Œuvres philosophiques II*, Paris, Gallimard, 1987.

Bref, l'éducation vise l'épanouissement de l'esprit dans l'apprentissage de la liberté en vue d'assumer la dignité humaine et de réaliser une démocratie viable. Ou, si vous voulez, elle mène à l'autonomie de pensée, de volonté et d'action. Elle délivre de la dépendance à l'industrie.

On comprend donc les deux finalités gravées sur le seuil de chaque école. Si l'école est le fondement de la démocratie, elle a pour mission le développement de l'esprit, et cela suppose logiquement qu'elle assume son rôle vis-à-vis du développement spirituel.

Alors, qu'est-ce que le développement spirituel?

C'est le saumon qui remonte la rivière afin de retrouver le lieu de son origine, le commencement de tous les chemins. C'est là qu'il devient fécond, créatif et apte à affronter les moments redoutables de sa vie.

Que remonte le saumon? Un quintuple déracinement.

Le plus connu et le plus décrié des déracinements, le déracinement culturel : l'idée mythique et prétentieuse que la nouveauté l'emporte sur l'ancienneté, le lynchage de la culture par *Watatatow*, *La Fureur* et les superstars, l'érosion des sommets par la moyenne, la dissolution de la démocratie dans la médiocrité.

Ce déracinement provient, me semble-t-il, de quatre autres déracinements qui sont, en fait, quatre modes du déracinement de l'être.

Premier déracinement de l'être, la perte de vue de notre ignorance que, pourtant, chaque connaissance éclaire. Chaque savoir est en fait un ensemble de questions toujours ouvertes. On mesure la culture d'une personne à sa compétence à saisir la vastitude de son ignorance. Rien n'est plus dangereux qu'un technicien dont l'ignorance est telle qu'il croit tout connaître. La culture vise à rendre moins dangereux un tel technicien. La vie spirituelle accroît la docte ignorance.

Deuxième déracinement de l'être, le déracinement vis-à-vis de soi, vis-à-vis du corps, des animaux, des plantes... bref le danger de l'abstraction. La vie spirituelle consiste à retrouver le chemin de l'être concret; elle permet d'affronter un paysage (ce qui n'est pas rien) et de communier avec la nature.

Troisième déracinement de l'être, la surexploitation d'une forme spécifique de la rationalité, qu'on appelle parfois la rationalité instrumentale, et cela, en la dissociant du reste de l'esprit.

Quatrième déracinement de l'être, celui de la liberté volage dissociée, par illusion, des contraintes de la vie concrète. La feuille morte se croit libre parce qu'elle s'est abandonnée aux forces du vent. Cette illusion de liberté résultant d'une servitude sans résistance mène à une concentration illimitée des pouvoirs entre les mains des « méchants » (par un amour si fort des chaînes qu'il dissout tout désir de résistance). La liberté n'est pas la possibilité de faire n'importe quoi, mais la capacité de faire quelque chose. Lorsque les possibles passent à l'infini, la liberté disparaît.

La vie spirituelle, c'est le saumon qui lutte contre ce quadruple déracinement. L'éducation sera toujours ce qui lutte contre le déracinement. Lorsqu'un homme a perdu le sentier de l'être, il est si

dérouté qu'il ne pense qu'à servir le pouvoir. L'école assiste l'enfant dans sa remontée des courants descendants. L'éducation remonte, la « déséducation » descend.

Par exemple, pour une part bien trop grande, les écrans cathodiques qui envahissent nos maisons « déséduquent » massivement. Ils sont comme des camions d'ordures se vidant dans nos cuisines. Le saumon qui veut remonter cette perversion n'a pas la vie facile. L'école doit combattre le courant de milliards de dollars consacrés chaque année à la « déséducation ». Et on s'étonne qu'elle échoue!

L'école a pour devoir d'assister l'enfant dans sa remontée contre l'obsession de la modernité, qui n'est pas, comme on pourrait le croire, l'économie. L'économie, c'est l'art de l'équilibre dans la répartition des énergies. L'obsession de la modernité qui dévale à torrents jusqu'au plus bas de l'homme est ce qu'Aristote appelle la « chrématistique », l'enrichissement de quelques-uns sur le dos des autres. Rien n'est plus contraire à l'économie que la chrématistique. Prise dans cette tourmente, l'éducation peut gravement dévier de sa direction et épouser la terrible finalité de transformer nos enfants en puces électroniques allergiques à la culture, inaptes à la pensée critique et uniquement capables de suivre des procédures techniques.

L'école sera toujours une tentative de résolution des paradoxes sociaux par une élévation de l'esprit à un niveau supérieur d'enracinement dans la réalité. Elle ne sera jamais un mandat, mais toujours une initiative et une vocation.

Toute la question est de savoir sur quel ressort reposent cette initiative et cette vocation. Qu'est-ce qui amène une personne à aimer davantage l'épanouissement d'un enfant que sa propre réussite sociale? Qu'est-ce qui amène une personne à trouver son épanouissement dans l'épanouissement d'un enfant? Qu'est-ce qui pousse une culture à se vouloir vivante et croissante dans un enfant? Négativement, on pourrait se demander : qu'est-ce qui amène une culture à ne plus se vouloir dans un enfant, à se refuser à lui, à le laisser seul, sans culture, abandonné aux forces sociales?

Lorsqu'un parent est submergé par de très graves carences affectives, il n'arrive plus à se vouloir dans son enfant, il se saborde lui-même en abandonnant inconsciemment son enfant. Il en est peut-être de même pour une société, sauf qu'ici la carence n'est pas qu'affective, c'est surtout une carence de sens.

Pourquoi voudrais-je transmettre une culture qui mène à l'absurde? Or, une culture qui explose dans la multitude des savoirs perd sa vie spirituelle, explique tout mais ne trouve aucun sens à rien. Elle ne peut plus se vouloir et abandonne ses enfants à la drogue.

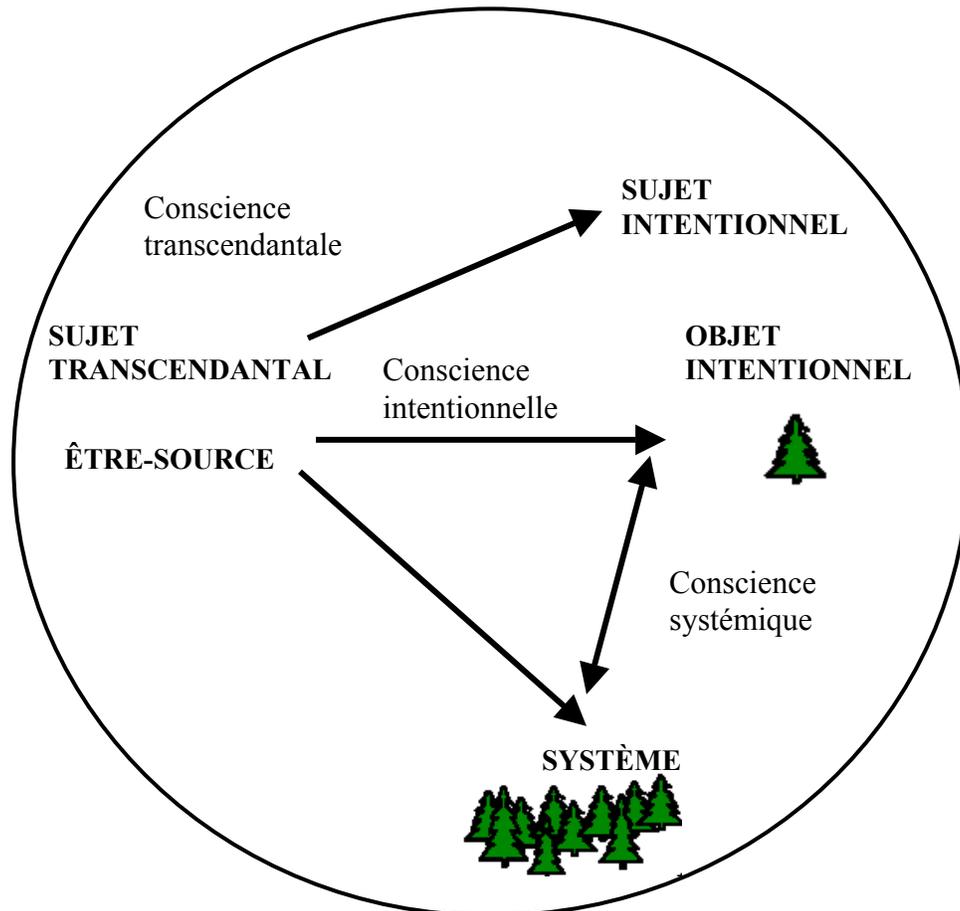
L'école elle-même a éclaté en mille savoirs. Elle doit trouver le chemin de l'unité et devenir vivante avant d'oser s'approcher de la vie spirituelle des petits enfants.

Mais comment retrouver l'être, le commencement de tous les chemins? L'essentiel pour le saumon, c'est de ne pas perdre l'odorat, de se rappeler l'odeur de la fosse où il naît et retrouve sa fécondité.

Je pourrais, ici, emprunter bien des langages, celui de Maître Eckhart, celui de Lao-Tseu, de Bouddha, de Moïse, de Jésus, de Mahomet, du soufisme... Il y a tant de langages et ils se

fécondent tous les uns les autres dans la mesure où chacun conserve son identité. Dans les circonstances d'aujourd'hui, je vais emprunter le langage le plus prosaïque, le plus banal, le plus moderne qui soit : celui de la phénoménologie.

Prenons le schéma suivant :



La conscience intentionnelle dégage de l'être un objet intentionnel. Dans la forêt, l'ingénieur forestier venant mesurer le potentiel d'un territoire voit de la matière ligneuse. Dans un aréna, un recruteur venant évaluer le potentiel de jeunes joueurs voit des habiletés au sport. C'est une première réduction.

Pour l'ingénieur, les arbres, matière ligneuse, se dégagent d'une forêt. La conscience systémique saisit intuitivement que la forêt est plus que l'ensemble des arbres. Pour le recruteur, les jeunes joueurs se dégagent d'un milieu humain. La conscience systémique saisit intuitivement que le milieu humain est plus qu'un ensemble de joueurs combattant pour une rondelle. Il reste que la conscience systémique détache un système particulier de l'être. C'est un deuxième niveau de réduction où la totalité est devenue une totalité.

Pendant que la conscience intentionnelle détache de l'être des objets intentionnels que la conscience systémique tente de garder rattachés à une totalité, le sujet pensant, celui qui exerce la conscience intentionnelle, s'est réduit lui-même : l'homme est devenu un ingénieur forestier ou un recruteur. C'est le troisième niveau de réduction.

Et durant tout ce processus, le temps lui-même a pris une forme particulière. Pour l'ingénieur forestier, le temps, c'est surtout de l'argent; pour le recruteur, c'est surtout de la vitesse. Un poète perçoit dans la forêt un temps tout autre et, sur la patinoire, bien autre chose que de la vitesse. Le temps a donc aussi été réduit dans et par la conscience intentionnelle.

On pourrait ajouter bien d'autres dimensions à cette quadruple réduction, mais restons-en là. On a tous compris comment l'« être » devient un ensemble d'objets de connaissance pour des sujets connaissants. Une bonne partie de l'éducation consistera à suivre le plus justement possible des procédures de réduction selon des épistémologies données.

Mais le saumon qui observe, lui, comprend que, pour l'être humain, le meilleur moyen de se sentir grand, puissant, fort et savant, c'est de rapetisser la maison. La conscience intentionnelle construit sa petite maison dans le grand univers. Et plus elle est petite, plus l'homme se sent grand jusqu'à se croire au sommet des civilisations. Les empires mesurent leur grandeur à la petitesse de leur vision. Le saumon appartient à un autre royaume.

Cette quadruple réduction donne à l'homme du pouvoir sur le réel. Dans la mesure où le sentier de l'être n'est pas perdu, elle est bonne, utile et d'ailleurs inévitable. La conscience est intentionnelle.

Mais si l'esprit perd le chemin de l'être originel, ce pouvoir se gagne au prix d'un terrible aveuglement, au prix du quadruple déracinement de l'être dont nous avons parlé plus haut. Perdre le chemin de l'être, c'est perdre la docte ignorance, le sens du sacré, le lien avec son propre esprit et le sens des responsabilités de la liberté. Cela engendre inévitablement une vision absurde du monde et provoque cette carence du sens qui est à l'origine de notre déracinement culturel.

Si la conscience de l'être est perdue, chaque gain de pouvoir se paie par une diminution de la puissance de l'œil. À la fin, les mains sont incroyablement puissantes, mais les yeux ont perdu la vue. L'homme n'a même plus la capacité de percevoir son aveuglement. Il agit en toute fierté de sa puissance comme s'il voyait clair. Comment un tel homme pourrait-il survivre au gâchis qu'il multiplie?

Remarquons que cette quadruple réduction n'est pas petite. C'est le passage de l'infini au fini, de l'ineffable au nommable, de la présentation à la représentation, de l'incommensurable au mesurable, du synchronique au diachronique, du dynamique au statique, de la présence à l'absence, bref de l'être à l'objet.

Cependant, tout au long du processus de réduction, la conscience perçoit admirablement bien ses actes réducteurs. À preuve, elle peut faire la phénoménologie de sa perception et de sa connaissance. La conscience s'espionne et se voit faire. Il y a donc quelque chose de la conscience qui reste dans l'« être-source », dans le sujet transcendantal et dans le temps transcendantal. Le saumon, ouf! n'a pas perdu l'odorat.

La conscience va jusqu'à percevoir que, là, dans ce point « transphénoménal », elle-même, l'« être-source », le sujet transcendantal et le temps transcendantal sont un. Ici, tout est esprit et l'esprit est vie, vie spirituelle. C'est là qu'il faut aller. Non! car j'y suis. C'est là d'où il ne faut plus que je sorte complètement. C'est l'essence de la vie spirituelle de garder au moins une partie de son attention là où commencent tous les chemins de conscience, de connaissance, de création et de fécondation.

Cette conscience transcendantale n'est justement pas intentionnelle, mais « attentionnelle ». Elle enveloppe tous les développements de la conscience intentionnelle. Si je retourne la conscience intentionnelle sur sa source, elle la transforme en objet. Transformer la conscience transcendantale en objet intentionnel, bref retourner la conscience intentionnelle essentiellement réflexive sur la conscience transcendantale essentiellement immédiate, c'est le meilleur moyen de tuer la vie spirituelle. Or, c'est la manie de la conscience dite moderne.

Lorsque j'ai dit à certains amis que l'école voulait « s'occuper » de la vie spirituelle, j'ai senti un grand frisson d'angoisse. Pourquoi ce frisson? Parce que, si l'on transforme la vie spirituelle en objet de connaissance comme on a transformé la religion en objet de connaissance, on la détruit.

Bref, la réflexion, malgré toute son utilité, sa valeur et sa force, n'est pas le moyen premier du développement spirituel. Étudier une religion, c'est bien, mais ce n'est pas vivre une religion. Analyser sa vie spirituelle peut aider à éviter des pièges, mais c'est aussi un terrible piège. Manquer de sens critique est un drame; n'avoir que le sens critique comme outil de pensée, c'est un drame peut-être plus grand encore.

La conscience moderne est comme le géant atteint d'un pouvoir magique. Tout ce qu'il touchait se changeait en or. Ce géant est mort de faim. Tout ce que touche la conscience moderne devient un objet de connaissance, et la conscience transcendantale meurt de soif. Si l'école n'est plus capable d'une autre forme de conscience, je la supplie à genoux de ne pas toucher à la vie spirituelle des enfants. Ce serait comme un viol.

La plupart des enfants en bas âge sont plus près d'une conscience transcendantale que nous. C'est à nous d'aller à leur école. En sommes-nous capables? S'il y a soudain une heure de libérée de l'obsession du rendement et que nous décidons d'aller à la rencontre d'un enfant, enlevons nos souliers, nos chapeaux, nos bijoux, nos gros livres et, surtout, ne touchons à rien, car nous entrons en territoire sacré. Oh! école, puisses-tu préserver une petite lucarne de pureté, sans intention pédagogique, dans tes grandes paupières de connaissance!

La conscience transcendantale qui échappe à la réduction de la conscience intentionnelle est cette conscience qui appartient à ce que Maître Eckhart appelle « lumière du matin », que Comenius appelle « entendement pur » et que Kant nomme « raison pure ». Tous les sages et les saints sont restés tranquilles sous cette lumière, là précisément où sont les enfants, là où est la source de la vie spirituelle, son essence.

Écoutons Maître Eckhart :

L'homme humble reçoit immédiatement le flux de la grâce. Dieu ruisselle dans une lumière qui ne peut être voilée. Si quelqu'un était à ce point ceint de cette

lumière, il serait tellement plus noble que les autres hommes qu'il serait pour eux ce que l'homme vivant est à l'homme peint sur un mur².

Tel est le premier devoir d'un éducateur, devenir vivant par attention à l'être.

Des dizaines de textes des traditions chrétienne, soufiste, taoïste, bouddhiste, etc., pourraient être alignés les uns derrière les autres pour indiquer que le chemin intentionnel par où descend le saumon n'est pas le chemin « attentionnel » par où il remonte.

Ce qu'il y a de plus important encore à saisir, c'est que la conscience transcendantale ne s'enseigne pas, elle ne progresse même pas, elle est incréée, incorruptible et sans intention aucune. Elle ne recherche ni une fin ni des moyens. Elle commence tout, mais rien n'arrive à elle. Si vous croyez l'attraper, non seulement vous l'avez perdue, mais vous vous êtes perdus. Alors, arrêtez et ne touchez à rien. Ça vous reviendra. Si un enfant accepte de vous guider, suivez-le.

La rencontre entre un enfant et un arbre, une montagne, un lac ou la mer, voilà ce qu'il faut. Entrer dans un jardin de fleurs, rire autour d'un potager, partager un moment près d'un donateur de silence, écouter Baudelaire, faire entendre Bach, graver une citation du tao sur un seuil de classe, faire un grand feu dehors et y jeter quelques ordinateurs, téléviseurs ou autres résonateurs...

Il y a tant de choses à faire pour la vie spirituelle qui ne consistent pas à donner un cours... Pouvez-vous, s'il vous plaît, Monsieur Ministère, suspendre un instant vos programmes, vos manuels, vos horaires, votre volonté, et donner quelques sous pour la construction d'un petit jardin de méditation dans chaque école... pour nos professeurs épuisés?

Oh! je sais combien une fleur coûte bien plus cher qu'une classe d'ordinateurs. C'est que le lobby des fleurs ne monte pas bien haut. Alors, voilà une suggestion plus humble lorsque, tout à coup, un professeur prend vie dans la grisaille. Pourriez-vous un instant le laisser tranquille? Il ira tout seul dans son cœur au sommet d'un instant de joie et il sourira en vérité. C'est le plus grand acte pédagogique qui soit, goûter au bonheur. Quand un enfant voit un professeur décortiquer un instant moins pressé et en sortir une goutte de plaisir vrai, il est confirmé dans sa vie spirituelle et le professeur a accompli sa mission.

J'arrête là mon cynisme... Vous m'avez sans doute compris. S'il est encore possible d'enseigner les mathématiques sans trop connaître l'être étonnant et merveilleux d'un chiffre, il est strictement impossible de faire quoi que ce soit pour la vie spirituelle des enfants sans d'abord faire quelque chose pour sa propre vie spirituelle. Sinon, on risque de murer la dernière fenêtre qui reste non profanée en ce monde.

La vie spirituelle ne s'enseigne pas, mais on peut la favoriser... par exemple par de meilleures conditions de vie humaine. Il y a une hygiène de la vie spirituelle et elle ne s'écarte pas beaucoup d'une hygiène de la vie tout court.

Voici huit petits conseils pour chacun, moi le premier.

² Maître ECKART, *Traité et sermons*, traduit par Alain De Libera, Paris, CF-Flammarion, 1993, p. 281.

Premièrement, renforcer nos racines vers le monde extérieur par l'éveil des sens et vivre le plus souvent possible immergé dans la nature. Fuir la ville.

Deuxièmement, vivre une vie saine. Bien manger, bien dormir, bien rire. Ne plus courir après le temps, le déguster.

Troisièmement, combattre la violence, la violence des murs sans œuvres d'art, parfois sans fenêtres, la violence produite par trop de pouvoir et pas assez d'autorité, la violence de trop d'enfants dans une classe...

Quatrièmement, réduire le bruit, permettre des temps et des lieux de silence. Aller chercher une femme ou un homme de Dieu, abandonné dans la rue ou dans un couvent, et mettre des enfants autour.

Cinquièmement, éveiller à la lumière du matin. suspendre un instant la course folle des idées autour des obsessions de résultat. Se détacher des objets pour retrouver les choses.

Sixièmement, accroître constamment la simplicité de sa vie, physiquement, économiquement, psychologiquement, intellectuellement.

Septièmement, purifier (enlever ce qui n'est pas soi) les attractions qui conduisent sourdement nos vies (et qui sont généralement des conditionnements).

Huitièmement, oser le dialogue avec ce qui nous dépasse. Oser l'immobilité, l'inutilité. Marcher encore plus lentement et attentivement que si nous avançons sur une mince pellicule de glace au-dessus d'un océan.

De cela pourrait découler un plan d'action à cinq dimensions.

Première dimension, faire entrer la nature dans l'école et faire sortir l'école dans la nature. L'école écologique.

Deuxième dimension, assurer un repas de vraie nourriture à chaque enfant, lui donner une eau propre et des moments d'air frais. Vérifier s'il a bien dormi. Lui apprendre une hygiène de vie. Réduire sous la barre des 50 décibels le bruit ambiant. L'école hygiénique.

Troisième dimension, favoriser l'acquisition par le professeur d'une saine autorité qui sera le résultat de sa compétence, de sa cohérence et de sa maîtrise, autorité pleinement soutenue, ce qui diminuera la violence, le chantage et l'insécurité. Encourager la discipline et l'effort pour éviter d'emprisonner nos enfants dans la facilité et le laisser-aller. L'apprentissage de la liberté est impossible dans la mollesse, la complaisance et toutes les autres manières d'acheter la paix. L'enfant doit comprendre qu'on l'aime au point d'accepter qu'il nous « haïsse » de temps à autre. Bref, l'école droite.

Quatrième dimension, comme le dit le philosophe Jean-François Malherbe, « enlever les interdits de penser ». Inviter les enfants à réfléchir, à s'indigner contre la guerre et toutes les attaques contre les pauvres. Inverser l'exclusion. L'école politique (au sens d'Aristote : intelligence collective des fins).

Cinquième dimension, enlever les tabous contre la religion et la vie intérieure. Aménager des temps et des lieux de silence et de recueillement. Permettre la lumière du matin. Ne plus ridiculiser l'enfant qui voit. Saisir les instants magiques et permettre à la joie de prier sans culpabilité. L'école inspirée.

Remarquez la hiérarchie : l'école écologique, pour vivre; l'école hygiénique, pour croître; l'école droite, pour penser; l'école politique, pour agir; l'école inspirée, pour créer. En somme, une école qui remonte le courant.

Si tout va bien, on verra quelques âmes entrer dans le désert. C'est là que commence le travail. Le saumon n'arrive à la source de sa fécondité que s'il affronte son propre désert.

Qu'est-ce qu'un désert? Une étendue où l'on se reconnaît d'emblée. On se voit comme dans un miroir : nu, immense, large, profond, mystérieux.

Le désert est la vérité. Il lance son hurlement de silence. L'illusion retire ses robes. La chose est là, crue et brûlante. On est pelé jusqu'à l'os, jusqu'à ce que le germe soit à découvert.

Toutes les religions naissent dans un désert. La vie spirituelle y a son siège social.

Qui a affronté son désert touche à l'être et en reçoit une telle joie qu'il entraîne tout à la vie spirituelle. Il n'y a pas d'autres moyens. Tous ceux qui ont voulu enseigner ce qu'ils n'avaient pas atteint ont trompé les hommes.

Je vous invite tous, au-delà de la réflexion et de la discussion, à la présence et à la conscience.

Amener l'école à la hauteur des grands phares maritimes afin qu'elle éclaire le navire en dérive constitue une entreprise colossale. La vie spirituelle n'est pas un des compartiments de cette entreprise; elle en est le moteur et l'essence.

Et voici mon examen : la jeunesse a atteint la conscience apocalyptique et pas nous. Nous sommes dangereusement en retard sur elle. Son sentiment de souffrance atteint au paroxysme et nous cherchons dans nos consciences déroutées une dernière berceuse pour refermer cette blessure... dont nous ne supportons pas la vue.

Je termine avec cette phrase d'un sermon de Maître Eckhart : « Elle se tenait à même les choses, non pas dans les choses... Partout où cette condition se trouve, elle unit autant que toute la joie de Marie-Madeleine dans le désert³. »

³ Maître ECKHART, *Et ce néant était Dieu...*, sermons LXI à XC, traduit par Gwendoline Jarczyk et Pierre-Jean Labarrière, Paris, Albin Michel, 2000, p. 191.

I. SPIRITUALITÉ ET MODERNITÉ

LE SOUFFLE DU PORTAGEUR¹

L'INTÉRÊT POUR LA SPIRITUALITÉ DANS LE MONDE CONTEMPORAIN

Robert Mager, théologien

Département de théologie et de sciences religieuses

Université du Québec à Trois-Rivières

Un de mes anciens professeurs disait un jour : « Lorsque, dans un champ donné du savoir, les définitions se mettent à proliférer, c'est que quelque chose de fondamental est pressenti comme manquant et donc considéré comme devant être cherché. » Cela peut sembler aller de soi, mais cette remarque a une conséquence importante : dans de telles circonstances, il convient de ne pas se crispier sur les problèmes de définition et de tâcher plutôt de comprendre ce qui est en cause et pourquoi cela est soudainement perçu comme manquant.

Ainsi en est-il de l'intérêt multiforme que nos contemporains manifestent pour les questions de spiritualité. Bien sûr, les définitions sont utiles, et il importe de savoir ce dont on parle quand on traite de ces questions. Aussi faudra-t-il préciser ce que l'on entend par spiritualité. Mais le principal problème, celui qui retiendra surtout l'attention ici, est de savoir ce que signifie l'engouement de nos contemporains pour la spiritualité. Cela permettra d'identifier en bout de piste quelques défis pédagogiques qui se posent aujourd'hui à l'école québécoise. Pour l'essentiel, je défendrai l'idée que cet engouement traduit la difficulté croissante de se réaliser comme être humain dans le monde actuel et que le *devenir du monde* est ainsi au cœur des enjeux concernant la spiritualité.

De prime abord, cette hypothèse peut surprendre. Pour la plupart de nos contemporains, la spiritualité est essentiellement affaire d'*intériorité* et a peu à voir avec les questions sociales,

¹ Le chansonnier Gilles Vigneault appelle « portageur » celui qui porte son canot sur son dos d'une rivière ou d'un lac à l'autre (*Le chant du portageur*, Le Nordet, 1992, disque GVNC-1821).

culturelles, politiques, économiques, bref avec tout ce qui regarde l'avenir du monde². Mais peut-être cette identification de la spiritualité et de l'intériorité est-elle déjà symptomatique de ce qui se produit présentement, à savoir le sentiment croissant que le monde actuel devient inhabitable et, par conséquent, la conviction qu'il faut trouver ailleurs, dans l'intériorité (le monde de l'esprit et, en ce sens, la « spiritualité ») ou dans un autre monde (un monde se situant ailleurs, dans un au-delà, un monde des esprits et, en ce sens, un monde « spirituel ») un lieu de réalisation personnelle. L'intérêt pour la spiritualité serait ainsi marqué au fer de l'ambiguïté, signifiant à la fois un sursaut contre le non-sens ambiant et une tentation de chercher du sens *ailleurs*, hors des conditions mondaines qui sont celles de l'existence réelle.

En un sens, tout vient d'être dit. Il faut pourtant déployer un peu les affirmations qui précèdent.

1. LA SPIRITUALITÉ, UNE AFFAIRE D'INTÉRIORITÉ?

Pour la plupart de nos contemporains, l'intériorité est le véritable lieu de l'identité personnelle, par opposition aux rôles que l'on joue et aux visages que l'on présente en public. Cette opposition est souvent exprimée en termes de (vraie) personne et de (faux) personnage, l'enjeu principal de l'existence étant dès lors de se mettre en quête de ce que l'on est « vraiment », « à l'intérieur ». La culture populaire encourage ainsi à voir « avec les yeux du cœur », à devenir « plus sensible à l'invisible, à ce qu'il y a à l'intérieur ». C'est à une démarche de ce type que font référence spontanément nombre de ceux et celles qui traitent aujourd'hui de spiritualité³.

Il n'y a pas lieu de contester l'importance du recueillement, de l'intégrité et de l'authenticité dans le développement personnel. Il s'agit plutôt de noter la manière dont ces thèmes sont formulés ici par opposition à l'expression de la personne dans le monde, celui-ci devenant un « environnement » : environnement naturel, environnement social, environnement familial, etc., comme si le monde était *extérieur* à la personne, celle-ci se résumant essentiellement dans son *intériorité*.

La difficulté tient à ce que cette manière très répandue de parler ne concorde pas avec ce que les sciences humaines et sociales ont mis au jour, depuis plus d'un siècle, en ce qui a trait à la constitution de la personnalité et aux rapports que chacun entretient avec la société. Pour dire les choses brièvement, ajoutons que la nature physique et la société humaine ne sont pas extérieures à la personne mais en sont plutôt des facteurs *constitutifs*. La personne, en sa corporéité, *participe* de son milieu naturel et social en ce que c'est toujours là, dans ce milieu et *à partir de lui*, qu'elle devient ce qu'elle est. Le théologien hollandais Edward Schillebeeckx écrit à ce sujet :

² C'est en réaction à cette tendance que paraissent peu à peu des livres comme celui de Bernard IBAL, *Le XXI^e siècle en panne d'humanisme. Le temps de la spiritualité sociale*, Paris, Bayard, 2002, 282 p.

³ Ainsi, Jean-Luc Héту cite d'emblée cette chanson (« Les yeux du cœur », paroles de Jean Hould, musique de Gerry Boulet) dans son ouvrage intitulé *L'humain en devenir. Une approche profane de la spiritualité*, Montréal, Fides, 2001, p. 11. Par ailleurs, il est frappant que les sept « axes » de la spiritualité identifiés par Héту engagent ou supposent le rapport au monde.

L'ego humain est en soi un processus socioculturel et la vie dite intérieure est elle-même partie intégrante du processus culturel qui, lui, est convivial. [...] Dans l'homme, tout, y compris l'intériorité, est social, ce qui ne veut pas dire que le social épuise le tout de l'homme : ce serait une autre thèse. Les structures les plus profondes et les plus secrètes de notre personnalité sont sociales. Dès la prime enfance, avant même que la conscience personnelle ne se soit fait jour, le processus de socialisation est amorcé. Acquérir la qualité de personne, c'est s'acculturer⁴.

La personne n'est certes pas un pur *objet*; elle advient comme un *sujet* porteur d'une capacité d'initiative qui lui est propre et qui aura un impact plus ou moins décisif sur son milieu. Mais cette liberté en devenir n'est pas non plus une pure « intériorité » qui serait déjà là, préconstituée, antérieure à son expression dans le monde. Elle se constitue *par l'expression elle-même*⁵, au sein d'un milieu particulier qui lui sert en quelque sorte de matrice, d'où elle émergera peu à peu dans son unicité et qu'elle marquera en retour par la manière dont elle réalisera son existence.

Cette appartenance se manifeste ainsi le plus clairement sur le plan du langage : c'est à partir d'un langage culturellement déterminé, et à l'intérieur de celui-ci, que chacun accède progressivement à sa propre parole, une parole « personnelle » qui, aussi originale soit-elle, demeure toujours partie prenante de la conversation sociale, qu'elle porte et influence à son tour.

2. LA QUESTION DU SENS

L'exemple du langage a été évoqué ici pour mettre en évidence l'appartenance au monde, une appartenance qui est inhérente au processus de constitution de la personne. Mais cet exemple n'est pas fortuit. Le langage est le *milieu* dans lequel l'être humain advient dans le monde, il s'élabore très précisément dans l'*écart* entre eux. Dès lors, la question du sens, qui relève du langage, est à la fois *liée* au monde et à *distance* de celui-ci; elle est inscrite dans des cultures concrètes, situées, mais précisément en tant que ces cultures signifient déjà l'arrachement de l'esprit humain à la simple matérialité.

L'être humain ne coïncide pas purement et simplement avec le monde physique. Déjà, à titre d'être vivant, d'être animé par un souffle de vie⁶, il est traversé par une dynamique d'échange

⁴ Edward SCHILLEBEECKX, *L'histoire des hommes, récit de Dieu* [Cogitatio Fidei, 166], Paris, Cerf, 1992, p. 91-92. On lira avec profit tout ce passage (p. 89 et s.).

⁵ Le philosophe Edmond Ortigues écrivait déjà en 1962 que l'expression est un acte qui « ne produit rien hors sa propre manifestation. Il se produit au-dehors, comme l'on dit du comédien qu'il se produit en public, sur la scène » (*Le discours et le symbole*, Paris, Aubier-Montaigne, 1962, p. 27). On trouvera un bon développement sur la question de l'expression dans l'ouvrage du psychologue Denis PELLETIER, *L'arc-en-soi. Essai sur les sentiments de privation et de plénitude*, Montréal/Paris, Stanké/Robert Laffont, 1981, p. 107 et s.

⁶ Pour les Hébreux, les Grecs et les Romains, comme pour beaucoup de peuples anciens, être vivant, c'est d'abord respirer, être animé d'un souffle; c'est le même terme, « souffle » (en hébreu, *ruah*; en grec, *pneuma*; en latin *spiritus*), qui évoluera pour signifier également l'« esprit » (humain ou divin). L'esprit humain (et la « spiritualité ») ne réfère donc pas seulement à la pensée mais, beaucoup plus globalement, au fait d'être vivant et à la manière proprement humaine d'assumer cette condition, dans le dépassement de la simple appartenance au réel.

avec le réel. En tant qu'être animal, il jouit d'une plus grande distance par rapport à ce réel, dans lequel il peut se déplacer avec ses semblables. En tant qu'être humain, il accède à la *parole*; il ne communique donc pas seulement avec des semblables par le langage, mais encore avec des « différents » par la parole, c'est-à-dire qu'il peut *se distinguer* par une parole propre qui le fait advenir comme être unique⁷. C'est là que l'« esprit » humain acquiert sa spécificité : les êtres humains ne font pas simplement que se mouvoir dans la nature comme des vivants; ils se construisent un monde, qui est à la fois un univers de choses et un univers de sens, les deux étant indissolublement liés. Ce monde, qui est pour eux une interface signifiante avec la nature, ils l'habitent et l'entretiennent, dans un rapport fait à la fois d'appartenance et de distance; c'est là, dans l'interaction et l'interlocution, que chacun peut advenir comme être libre.

Le sociologue Raymond Lemieux a proposé à ce sujet des réflexions éclairantes pour notre propos. Il montre que la parole humaine n'est pas simplement l'exercice du langage, mais bien ce qui s'élabore dans les interstices du langage, à même les possibilités de sens que le langage humain produit. S'il en est ainsi, c'est que l'interlocuteur, en tant que sujet d'une parole qui lui est propre, n'est jamais entièrement prévisible ni maîtrisable :

Personne ne peut jamais être certain de bien comprendre, de bien interpréter, de bien saisir, parce que l'*autre* n'est jamais tout à fait celui que l'on croit, pense ou imagine. Il est *autre*. Autrement dit, la communication humaine, dans la parole, est tributaire d'un *manque*, d'un *défaut* qui disloque constamment les mécanismes auxquels on pourrait être tenté de la réduire : le défaut de savoir ce qu'il en est de l'*autre*. Ce défaut devient par le fait même une formidable énergie créatrice, poussant le sujet à explorer sans cesse plus avant le champ du réel pour contrer cette dislocation. Le défaut de savoir pousse inlassablement à désirer, seule façon d'affronter l'abîme du non-sens. L'incertitude est inhérente au risque pris avec l'*autre*, cet inconnu. Elle n'est pas un épiphénomène mais une condition d'existence, la condition même d'*être humain*, qui engage chaque sujet à prendre le risque des autres humains⁸.

Dans cette perspective, la communication humaine ne produit du sens que parce que celui-ci est toujours manquant. La quête de sens, la « quête spirituelle », s'enracine dès lors au plus profond, dans l'écart entre l'être humain et le monde, écart que l'être humain explore par la parole. « L'incertitude quant à la réponse de l'*autre* ouvre et déploie l'espace de la spiritualité. Nos entreprises humaines à travers la parole sont toujours non seulement des demandes d'amour mais aussi, du même coup, des quêtes de sens. » Ces quêtes s'effectuent concrètement en oscillant entre deux pôles, l'un consistant à « *dévoiler* du sens qui serait déjà là et garantirait la communication en effaçant l'incertitude », l'autre poussant à « *inventer* du sens [...] en prenant

⁷ Hannah Arendt écrit à ce sujet que « la parole correspond au fait de l'individualité [*distinctness*], elle est l'actualisation de la condition humaine de pluralité, qui est de vivre en être distinct et unique parmi des égaux » (*Condition de l'homme moderne* [Agora, 24], Paris, Calmann-Lévy, 1988, p. 235).

⁸ Raymond LEMIEUX, « Misère de la religion, grandeur du spirituel », *Ton ami. Bulletin de l'Association québécoise de la pastorale de la santé*, n° 55, 18^e année, mai 2001, p. 10-23. Je cite ce passage d'après le manuscrit affiché à l'adresse http://www.ftsr.ulaval.ca/ftsr/PDF/Conférence_RLemieux_Misère_de_la_religion.pdf, p. 6-7.

toutes sortes de risques avec les autres ». Et Lemieux de conclure : « *Dévoilement, invention*, tels sont les deux pôles entre lesquels oscille l'expérience humaine⁹. »

Lemieux insiste sur l'expérience de l'altérité comme condition essentielle de l'« advenue » du sujet humain dans le monde. Selon lui, les différentes expériences concrètes de l'altérité, à savoir la rencontre des *autres*, confrontent le sujet à l'instance de l'*Autre*, ce qui constitue proprement l'expérience spirituelle :

L'*autre* (petit *a*), celui que je rencontre quotidiennement, m'initie, vaille que vaille, à une expérience plus radicale qui est celle de l'altérité au-delà des images et des représentations, que nous appelons l'*Autre* (grand *A*). L'*autre* est la *voie* et la *voix* de l'*Autre* : il mène vers lui et permet d'en entendre quelque chose. Dès lors qu'un humain se met à l'écoute de cette altérité insondable qui provoque sa vie et la désinstalle, sa recherche, illumination ou tâtonnement, commence à devenir une expérience spirituelle¹⁰.

L'expérience spirituelle ne consiste donc pas dans le repli du « moi » sur lui-même, mais bien dans l'accès du « moi » au « soi » à travers la rencontre de multiples « toi », c'est-à-dire dans l'expérience concrète de l'altérité. Elle suppose un monde qui soit à la fois un lieu d'appartenance (où le sens est inscrit et peut être dévoilé) et un espace d'exploration (où le sens manque et doit être inventé), donc un monde qui n'enferme pas la personne dans ce qui lui ressemble (sa famille, sa culture, sa tradition, etc.) mais qui n'est pas non plus éclaté au point de ne plus permettre l'inscription du sens (des récits, des règles, des œuvres d'art partagés). Cela suppose le maintien et l'entretien d'un écart entre les personnes et le monde, un écart tel que l'inscription dans le monde demeure possible.

3. UN SCHEMA DE L'EXPERIENCE

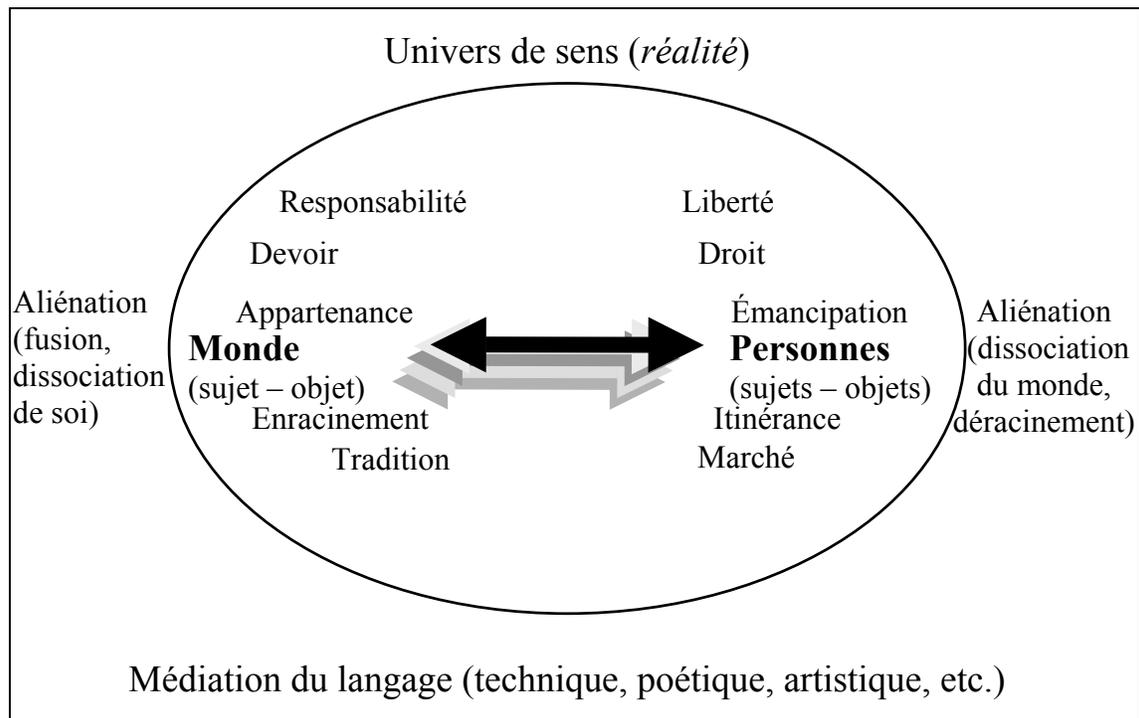
La figure 1 schématise cette manière d'envisager le rapport des êtres humains au monde. Elle présente d'abord un univers de sens, un univers de langage, qui est ce milieu où les êtres humains font l'expérience du monde. Par « monde », j'entends ici tout ce qui s'offre à l'expérience, c'est-à-dire à la fois la nature, l'artifice humain et l'univers social (la culture), y compris, donc, les autres êtres humains rencontrés au quotidien (chacun en fait donc partie). Dans ses rapports avec ce monde, chacun est à la fois objet et sujet : objet parce que déterminé par le monde (à titre d'être naturel, de citoyen, de consommateur, etc.) et sujet parce que pouvant y faire sa propre marque. Chacun s'éprouve ainsi comme appartenant au monde et comme le transcendant en tant qu'il devient libre. Il y a là une tension *interne à l'existence*, dont les deux pôles sont nécessaires : à la fois le pôle de l'appartenance au monde et celui de l'émancipation, à la fois la responsabilité et la liberté, les devoirs et les droits, l'enracinement et l'itinérance, la tradition et le marché, le dévoilement du sens et son invention. Les êtres humains sont des « nomades sédentaires », d'après l'expression d'un chansonnier québécois¹¹.

⁹ Raymond LEMIEUX, mai 2001, p. 7-8.

¹⁰ Ibid. p. 8.

¹¹ Kevin PARENT, « Nomade sédentaire », *Pigeon d'argile*, Tacca musique, 1992, disque TACD-4507.

Figure 1 : Un schéma de l'expérience



Comme toute tension, celle-ci peut être rompue par le basculement dans l'un ou l'autre des deux pôles. Dans son expérience, chaque personne risque toujours de s'identifier à son monde, de fusionner avec lui au point de se dissocier d'elle-même; c'est là le risque d'une appartenance « totale » à sa famille, à sa nation, à un parti, à une entreprise, à une religion. Les Québécois gardent ainsi le souvenir amer d'une religion qui a prêché pendant plusieurs décennies l'identification à la foi et à la patrie, et qui exerçait dès lors une pression indue sur les consciences individuelles. Mais une autre forme d'aliénation est possible, celle qui s'effectue lorsque le monde apparaît hostile, étranger, insensé et que les personnes s'en dissocient au point de ne plus voir d'issue que dans l'attention à leur propre ego (ses besoins, ses envies, ses pensées, ses droits, etc.) et dans les diverses formes de fuite (paradis artificiels, dépendances, spiritualités délirantes, etc.).

Il y a lieu de croire que la tension créatrice entre les personnes et le monde est mal en point dans le monde actuel et que cette situation génère à la fois les deux formes d'aliénation identifiées ci-dessus, à savoir l'identification totale à une forme particulière du monde, généralement révolue (ainsi dans les nationalismes exacerbés, dans la montée de mouvements d'extrême droite, dans le fondamentalisme religieux), ou, à l'inverse, dans toutes les formes de repli sur l'individu (ainsi dans la culture du divertissement, dans le consumérisme, dans la foi au seul marché, dans toutes les formes de spiritualité centrées exclusivement sur l'individu). Il y a là aliénation parce que rupture de la dialectique fondamentale de l'expérience humaine, cette dialectique de l'enracinement et de la distance qui permet d'accéder à soi par la rencontre de l'autre.

Tout porte à penser qu'il faut chercher la source de ce déséquilibre dans l'état du monde actuel. Ce n'est pas la première fois, en effet, que l'on observe un lien étroit entre des bouleversements importants dans l'ordre du monde et une flambée d'intérêt pour la spiritualité. On peut penser à la Palestine du I^{er} siècle, soumise à l'oppression romaine qui faisait suite à des siècles de domination par d'autres puissances (assyrienne, babylonienne, perse, puis grecque) et où foisonnaient les espérances religieuses les plus diverses, notamment apocalyptiques. On peut évoquer également le monde romain de l'Antiquité tardive, un empire en pleine décadence, miné par la violence et la corruption, où florissaient et s'entremêlaient diverses philosophies et religions, notamment gnostiques. On évoquera encore le Bas Moyen Âge, scène d'intenses quêtes spirituelles (mouvements de pauvreté, catharisme, etc.) au sein d'un monde grevé par de profondes inégalités sociales, notamment au sein de l'Église; l'aube de la modernité, où l'ébranlement de la réforme accompagna le déploiement d'un monde nouveau; le XIX^e siècle, où un fort courant catholique conservateur, tourné vers Rome (et donc « ultramontain », tourné vers l'au-delà des Alpes), ne se comprend qu'en fonction de l'effondrement des anciens régimes sous les coups de butoir des diverses révolutions; enfin, le siècle de ferveur religieuse qui suivra l'échec de la révolte des Patriotes de 1837-1838.

L'hypothèse soutenue ici est que le monde actuel connaît des mutations d'une ampleur inédite qui le rendent particulièrement difficile à habiter, non seulement pour les peuples pris dans le revers de l'histoire (« the underside of history », Gustavo Gutiérrez), ceux que l'on désigne souvent comme les « exclus » du « nouvel ordre mondial », mais également pour les « inclus », c'est-à-dire tous ceux et celles, notamment en Occident, qui sont censés en profiter mais qui, en intériorisant les règles, en éprouvent les apories et les impasses, c'est-à-dire le non-sens. Nombreuses sont les personnes qui, au Nord comme au Sud, se mettent alors en quête de sens, soit en se rabattant sur des systèmes de sens existants (religieux, notamment), soit en s'engageant au service d'un monde plus sensé, soit en cherchant un sens « malgré tout » dans les voies les plus diverses, dont certaines apparaissent comme des formes modernes de l'antique *fuga mundi* (fuite du monde).

4. UN MONDE EN CRISE

« Pour le portageur la terre
Est un énorme animal
Tout un monde de mystères
Que l'homme le plus moral
Traite mal »

Gilles Vigneault, *Le chant du portageur*

Il importe de préciser les conditions particulières à la crise actuelle, qui conditionnent l'intérêt spécifique que nos contemporains portent à la spiritualité.

Le terme de crise est évidemment employé à tout propos, et certains ont rappelé, avec justesse, que l'état de crise est en quelque sorte l'état normal du monde, ce qui le fait évoluer, avec quelques rares périodes de stase, vite troublées par d'autres soubresauts de l'histoire. Il reste que l'époque contemporaine se caractérise par des conditions inédites qui mettent en cause de

manière radicale la manière dont les êtres humains ont vécu jusqu'à présent. Nombreux sont les penseurs qui, aujourd'hui, aident à penser cet état inédit du monde. Il faudrait être en mesure de proposer une analyse à la fois juste et fine; on ne pourra ici qu'évoquer quelques traits que d'autres ont exposés avec la rigueur et l'ampleur souhaitables.

Le premier trait à souligner est le formidable développement des capacités d'action humaine, un processus selon lequel, depuis quelques siècles, les inventions scientifiques et techniques se sont succédé de plus en plus rapidement. Ces inventions ont permis un contrôle de plus en plus net de l'être humain sur le monde, puis un renversement qualitatif de son rapport de forces avec lui. Pendant presque toute son histoire, le monde s'est révélé « plus fort » que l'être humain, capable d'en absorber tous les excès (migrations et guerres, notamment), sans cesser d'être cette matrice à partir de laquelle tous les recommencements demeuraient possibles. C'est ce rapport de forces qui est depuis peu changé¹². Désormais, les humains sont en nombre tel et ont une telle capacité d'action qu'ils peuvent causer de l'irréversible et en causent effectivement, notamment sur le plan de leurs rapports au monde physique, dont ils ne cessent pourtant de participer, ce dont ils n'ont pas toujours conscience. C'est là tout l'enjeu *écologique* (et non seulement *environnemental*) qui change fondamentalement le rapport au monde, faisant du rapport ancien, essentiellement *matriciel*, un rapport désormais *interactionnel* où la responsabilité humaine est plus que jamais sollicitée. Il ne s'agit plus seulement de « faire ce que doit » dans un monde qui impose ses règles, mais bien de « penser ce que nous faisons » (Hannah Arendt) dans un monde livré à la formidable capacité d'action humaine¹³.

Un deuxième trait, qui dérive en fait du premier, est particulièrement important pour la question de la spiritualité qui nous occupe ici. Il s'agit de l'effondrement progressif, en modernité, de ce que l'on a appelé, pour faire court mais très justement, le monde traditionnel, c'est-à-dire le monde social régi par des traditions, appuyé sur des religions et garanti par des autorités. Ce monde essentiellement tourné vers le passé se fiait sur l'*inscription* multiforme du sens dans un ensemble d'institutions locales (récits, rites, lois, bâtiments, structures sociales, etc.), ce que permettait une circulation somme toute restreinte des divers points de vue sur le monde. Or, ce mode d'inscription sera durablement affecté par des changements décisifs dans la base matérielle de la société.

Avec l'invention de l'imprimerie au XV^e siècle, les écrits pourront se mettre à circuler de façon nouvelle. Avec l'expansion de l'instruction publique, qui permettra à de plus en plus de gens de lire et d'écrire, la diffusion de l'imprimé favorisera la propagation de divers points de vue sur le monde, anciens et nouveaux. Mais l'impulsion décisive (et ce fait est trop peu souligné) viendra

¹² Depuis peu, car, comme on le rappelle souvent, la modernité ne constitue qu'un court moment dans l'histoire humaine, qui n'est elle-même qu'un instant à l'échelle de l'histoire de l'univers. Voir Raymond LEMIEUX, mai 2001, note 18.

¹³ Vigneault écrit : « Ton moteur et ta chaloupe / Seront durs à porter / Il faudra bien que tu coupes / Quelques cyprès très âgés / Pour passer » (*Le chant du portageur*).

avec l'électrification de la communication au XIX^e siècle, une percée scientifique et technique qui fera éclater l'espace-temps ayant régi la communauté humaine depuis ses origines.

En effet, jusqu'au XIX^e siècle, la communication humaine (et donc la circulation des idées) était strictement limitée par la corporéité, c'est-à-dire par la capacité des humains de circuler corporellement d'un endroit à un autre, fût-ce à cheval, pour y porter de l'information (récits oraux, lettres, livres, etc.). Cela permettait aux cultures locales de se donner une cohérence et de se reproduire dans le temps sans trop de heurts. Mais l'électrification de la communication, dès l'invention du télégraphe, fera voler en éclats ces limites spatio-temporelles en permettant à la parole humaine d'atteindre pratiquement n'importe quel lieu en temps réel. Les inventions successives (télégraphie sans fil, téléphone, radio, télévision, etc.) ne feront que déployer les possibilités ouvertes par ce nouveau paradigme. Même le développement fulgurant de l'informatique, si capital pour la mise en place de la « société de l'information » actuelle, n'en constitue en fait qu'une expansion logique et exponentielle.

On peut imaginer sans peine (même si l'on y est maintenant habitué et donc moins sensible) les conséquences de ce changement de paradigme : la circulation de la parole ne rencontrant plus d'obstacle de principe dans l'espace et dans le temps, elle pourra se déployer sans retenue, et cette circulation massive des paroles, des plus quotidiennes jusqu'aux grandes visions du monde, aura pour effet constant de *relativiser* tous les discours établis, notamment les cultures traditionnelles locales. Ainsi n'est-il pas exagéré de soutenir que l'électrification de la communication a ouvert une ère qualitativement nouvelle pour l'humanité, en libérant la parole des contraintes spatio-temporelles qui l'avaient jusqu'alors conditionnée. Ce faisant, elle a contribué de manière décisive à l'effondrement du monde traditionnel et de ses piliers (les traditions, les autorités et les religions), ce monde ne pouvant résister à l'entrechoquement des discours et des perspectives qui ne cesse de s'amplifier sous ces conditions nouvelles. Dans ce monde nouveau, rien ne va plus de soi (c'est-à-dire rien n'est plus, sans conteste, donné par la tradition, fondé sur la religion et garanti par l'autorité); les paroles tendent à se faire messages, voire informations ou même données, les divers sens circulant sans retenue, comme autant de feuilles emportées par le vent. La « quête de sens » si prégnante aujourd'hui traduit ainsi une situation caractérisée à la fois par le manque (de sens établis) et la sursaturation (de sens proposés). L'être humain n'a donc pas seulement à « penser ce qu'il fait », mais il lui faut encore « penser sans garde-fous » (Arendt¹⁴).

Un troisième et dernier trait de la crise actuelle doit être souligné ici. Comme il est couramment évoqué, je ne ferai que le suggérer. Il s'agit de l'érosion du monde et de sa « marchandisation ». Dans une société traditionnelle, le rapport à la nature était essentiellement un rapport de dépendance, ce qui engendrait des attitudes de respect, comme en témoignent encore plusieurs cultures autochtones. Les objets fabriqués avaient une valeur qui n'était pas seulement liée à leur

¹⁴ Au sujet de l'électrification de la communication et de ses conséquences, je me permets de renvoyer le lecteur à mon article intitulé « De la communauté au réseau. Les nouvelles technologies de la communication et le problème du politique », dans B. BÉGIN et J. DENYS (dir.), *Le néo-libéralisme, un défi pour le christianisme*, Montréal, Novalis, 1997, p. 233-251.

utilité, mais qui relevait surtout de leur histoire, c'est-à-dire de leur inscription dans un système de sens établi. Ainsi, un meuble neuf ne pouvait avoir la valeur d'un meuble « de famille », c'est-à-dire un meuble chargé de passé, le passé étant la fontaine de toutes les valeurs. Il en allait de même pour les relations, les idées, les appartenances, les projets : tout ce qui constituait le monde valait de par son inscription dans un ordre établi, dans un réseau de sens, et servait de point d'appui pour la construction de l'identité personnelle et sociale.

Avec la modernité, sous l'effet d'un ensemble de facteurs de changement (notamment les deux évoqués précédemment), se produira progressivement une mise à distance du monde¹⁵; la mise en cause des traditions tendra à réduire la valeur de toute chose à sa valeur marchande, celle des idées à leur nouveauté et à leur utilité, celle des relations à leur intérêt pour les individus, désormais déliés du monde et livrés à eux-mêmes. Le cosmocentrisme (la primauté du monde) cédera le pas à l'anthropocentrisme ou, plus précisément, à un individualisme exacerbé, l'individu devenant le centre et la mesure de tout. Dans ce contexte où les choses, les idées et les personnes se délient de leurs ancrages traditionnels, la seule valeur devient la valeur de circulation, c'est-à-dire la valeur d'échange, et le capitalisme peut déployer toutes ses virtualités sans résistance¹⁶. Le libéralisme économique actuel n'apparaît donc pas seulement comme un système de production et d'échange particulier régissant la seule sphère économique; il tend à se confondre avec le système social comme tel, celui-ci devant, selon le discours de ses promoteurs, devenir entièrement ouvert au flux des échanges, c'est-à-dire à la marchandisation de toute chose, fût-elle la plus vitale (l'eau, la terre, etc.) ou la plus proche des enjeux de sens (la culture).

5. UNE CRISE SPIRITUELLE

« Demandez à la renarde
Comme on chasse la perdrix
Vous saurez pourquoi je tarde
À parler du grand esprit
Qui me fuit »

Gilles Vigneault, *Le chant du portageur*

La division entre une « intériorité » (personnelle) et un « environnement » (physique et social) ne va donc pas de soi. Elle reflète en fait la perception que l'être humain (moderne) a de lui-même et

¹⁵ Hannah Arendt parle carrément d'une aliénation du monde. « Primordiale parmi les caractéristiques de cette époque, qui sont encore vivantes et présentes dans notre propre monde », cette aliénation « est si difficile à percevoir comme condition fondamentale de toute notre vie parce qu'à partir d'elle, et pour une part au moins à partir de son désespoir, apparut la formidable structure de l'artifice humain que nous habitons aujourd'hui » (*La crise de la culture* [Folio/Essais, 113], Paris, Gallimard, 1989, p. 73-74).

¹⁶ La notion moderne de valeur est tout à fait récente; son apparition « entraîne avec elle une convertibilité universelle : avec le règne de la valeur s'instaure une polyvalence, une vibration immaîtrisable qui volatilise toute chose dans le flux de l'échange et de l'infinie reconversion sur la base d'estimations flottantes : tout est liquidé, le seul axiome de ce système étant la loi de l'échange » (André ENEGRÉN, *La pensée politique de Hannah Arendt*, Paris, PUF, 1984, p. 83). « La relativité universelle [...] et la perte de valeur intrinsèque [...] sont inhérentes au concept même de valeur » (Hannah ARENDT, 1988, p. 221). Voir également M. HEIDEGGER, *Questions III et IV* [Tel, 172], Paris, Gallimard, 1990, p. 109-110.

trahit un sentiment d'aliénation par rapport au monde. Loin de se présenter comme un lieu habitable et hospitalier, comme un foyer familial et nourricier, comme un univers à découvrir, le monde paraît de plus en plus menaçant, dérégulé, insensé. À quelque quatre-vingts ans, le prêtre et psychanalyste Maurice Bellet écrivait récemment ces lignes rageuses : « On ne me fera jamais avaler que ce monde d'hyperpuissance technique, où la misère est effroyable, la drogue conquérante, l'écologie écrasée, la foi délirante, le désespoir épidémique, n'est pas un monde *fondamentalement* fou. [...] Et ils nous disent qu'il faut plier devant la réalité, devant les faits¹⁷! »

Bien sûr, ce monde a connu des avancées techniques remarquables; il offre des possibilités d'action plus vastes que jamais; il n'enferme plus les personnes dans des rôles prédéfinis. Mais cette liberté nouvelle se cherche des balises dans une société désorientée parce que sursaturée de messages. Le monde n'est plus porté par un projet social; il se trouve de plus en plus livré à une idéologie économique qui tend à le réduire à un champ librement offert au déploiement des intérêts individuels, c'est-à-dire aux rapports de forces. « Le *savoir-faire* est devenu la préoccupation majeure et souvent ultime, la *concurrence* est un mode de vivre et la *réussite* le maître-mot [*sic*] des aspirations. Ces trois impératifs sont sans cesse trompetés par toutes les instances disposant de quelque influence, de l'école maternelle au cabinet ministériel. » Instruire, socialiser, qualifier! Il s'agirait de gagner, sans que l'on sache exactement ce que cela signifie. Comme l'écrit Lemieux, « qu'y a-t-il au-delà du podium¹⁸? »

Les jeunes perçoivent vivement cet état de choses, sans nécessairement pouvoir l'analyser clairement. Leur inquiétude se cristallise autour de la question de l'avenir : que deviendront-ils dans un monde dont l'avenir n'est pas assuré? Cette angoisse face à l'avenir fait écho à celle qui a prévalu à différents moments de l'histoire; elle repose cependant sur une réalité nouvelle, inédite, celle de la mise en cause de l'équilibre naturel par la surenchère technique : « Axées sur le progrès et réglées par la performance, les sociétés *techniciennes* survolent la question du sens parce qu'elles ouvrent des plages d'incertitude de plus en plus larges¹⁹. » Libérés par rapport aux contraintes du passé, les jeunes ne sont plus soumis à l'impératif du devoir (« fais ce que dois »), mais c'est pour se voir renvoyés à eux-mêmes (« deviens ce que tu veux ») dans un monde livré à toutes les exploitations (« advienne que pourra »). Or, ils pressentent, avec justesse, que leur avenir est indissociablement lié à celui du monde. Cette perception n'est pas simple affaire de sensibilité personnelle, d'optimisme ou de pessimisme : elle correspond à un état du monde où les traditions se sont effondrées, où le sens n'est plus donné mais circule désormais sans contrainte, où la seule loi qui tienne tend à devenir celle du marché et où la technique offre toujours plus de possibilités d'action sans que celles-ci soient inscrites, *a priori*, dans aucun projet humain.

Les présentes réflexions convergent donc vers cette affirmation *a priori* surprenante, mais dont j'estime qu'elle est au cœur de ce qui est en question : *la présente crise spirituelle est dans une grande mesure une crise politique, c'est-à-dire une crise qui concerne l'aménagement du monde.*

¹⁷ Maurice BELLET, *La longue veille, 1934-2002*, Paris, DDB, 2002, p. 24.

¹⁸ Raymond LEMIEUX, mai 2001, p. 13.

¹⁹ Ibid. p. 14.

Dire cela, ce n'est pas « réduire » le spirituel au politique et encore moins en appeler à une nouvelle emprise du spirituel et du religieux sur le jeu politique. C'est insister plutôt sur le lien intrinsèque entre le devenir personnel et le devenir du monde²⁰.

Quelques remarques sont ici de mise quant au sens que j'ai donné (ou reconnu) jusqu'à présent au terme « spiritualité ». Ce terme a évidemment une histoire que certains auteurs soulignent en privilégiant le sens que le terme a eu pendant longtemps, celui d'un ensemble organisé de doctrines et de pratiques, « un programme structuré et éprouvé qui comporte des techniques d'ascétisme, de méditation, de discipline, de façons de faire et, éventuellement, des régimes alimentaires²¹ ». Le théologien Jean-Claude Breton a ainsi proposé d'employer « le mot "spiritualité" pour parler des formes de spiritualité des grandes traditions religieuses, qu'elles soient chrétiennes, bouddhistes ou autres », et « l'expression "vie spirituelle" pour désigner le phénomène général de l'expérience spirituelle²² ».

Ce qui importe, c'est de rendre compte du déplacement actuel selon lequel un grand nombre de contemporains se réclament d'une expérience spirituelle à distance des encadrements religieux traditionnels. C'est pour comprendre ce déplacement que, avec plusieurs autres auteurs, il me paraît essentiel d'adopter une approche phénoménologique attachée à nommer la structure d'expérience qui se manifeste dans les itinéraires actuels se présentant à l'enseigne de la « spiritualité ». De ce point de vue, l'adoption du terme « spiritualité » n'est ni fortuite ni inappropriée : ce terme renvoie justement à une dynamique fondamentale de l'expérience humaine, peut-être la plus fondamentale, cette dynamique de l'esprit selon laquelle l'être humain se réalise par la parole dans l'écart entre lui-même et le monde, c'est-à-dire par l'expérience concrète de l'altérité. La spiritualité est, en ce sens, expérience d'une « transcendance » comprise comme cette instance de l'Autre qui se manifeste à travers les autres concrets (et donc comme transcendance... immanente²³). Cette spiritualité est, comme l'indiquent d'autres auteurs, actualisation du potentiel humain, non pas comme un potentiel immédiatement disponible, mais comme ce qui ne peut s'actualiser qu'à la faveur de l'expérience de l'altérité²⁴. Elle est, en ce sens, « altération » de l'ego, son « dépassement », ce qui faisait écrire au sociologue et théologien Fernand Dumont : « L'homme est plus grand que lui-même, il n'est à sa mesure qu'en se

²⁰ J'ai insisté ailleurs sur ce lien intrinsèque. Voir notamment Robert MAGER, « Pour l'amour du monde. Remarques sur l'expérience de la transcendance dans la modernité avancée », dans P. GAUDETTE (dir.), *Mutations culturelles et transcendance* [Laval théologique et philosophique, supplément 2000], Québec, 2000, p. 145-161; « La crise spirituelle et la dissolution de l'espace politique », dans C. MÉNARD et F. VILLENEUVE (dir.), *Spiritualité contemporaine. Défis culturels et théologiques* [Héritage et Projet, 56], Montréal, Fides, 1996, p. 213-234.

²¹ Richard BERGERON, « L'être humain est un être spirituel », *Revue Notre-Dame*, 99/11, déc. 2001, p. 19.

²² Jean-Claude BRETON, « Les laïcs ont remis la spiritualité à l'ordre du jour », *Revue Notre-Dame*, 97/11, déc. 1999, p. 17.

²³ Au sujet de l'évolution contemporaine des concepts de transcendance et d'immanence, voir Robert MAGER, 2000, p. 145 et s.

²⁴ Abraham MASLOW, *Religions, Values and Peak-Experiences*, New York, Penguin Books, 1980, p. 49; André COUTURE, « Spiritualité contemporaine », *Revue Notre-Dame*, 97/11, déc. 1999, p. 4.

dépassant. » Et Dumont d'ajouter judicieusement : « On ne dira pas autrement pour les sociétés et les cultures²⁵. »

Cette position est rigoureusement anthropologique. Comme toute vision anthropologique, elle ne va pas de soi; sa spécificité consiste à voir l'être humain comme un projet d'existence qui suppose nécessairement le rapport à l'altérité. Cette vision permet d'intégrer l'expérience proprement religieuse, mais elle ne la suppose pas nécessairement. L'« Altérité » dont elle parle ne fait pas référence immédiatement à tel ou tel dieu d'une religion particulière. Elle ne fait donc pas de l'Altérité un en-soi dont on pourrait connaître la réalité indépendamment de l'expérience humaine, mais comme ce que l'on éprouve à même l'expérience en tant que cela demeure toujours autre, irréductible à ce que l'on en saisit. « La spiritualité fleurit, donc, quand l'humain prend ce risque de l'Autre, le risque de l'Inconnu, et se laisse porter vers des terres insoupçonnées, acceptant que l'horizon s'estompe à mesure de ses avancées²⁶. » La spiritualité ainsi comprise est préalable à l'expérience proprement religieuse, en ce qu'elle inaugure le mouvement que celle-ci inscrit dans une tradition particulière. Elle n'en constitue pas pour autant une version tronquée qui resterait enfermée dans l'immanence, dès lors qu'elle assume en celle-ci l'expérience de l'altérité²⁷.

Cette expérience de l'altérité peut privilégier à divers degrés le rapport au cosmos, les relations avec autrui ou le rapport à soi (par-delà l'ego) et emprunter ainsi diverses voies spirituelles²⁸, mais elle suppose toujours, pour être féconde, des altérités concrètes, abordées avec un sens aigu de la réalité, sous peine de verser dans le délire. L'aventure est risquée. Comme le notait le président du Conseil national de l'Église réformée de France dans une conférence récente, plusieurs spiritualités actuelles « poussent à s'évader des réalités et des contraintes de l'histoire. Ayant renoncé à changer le monde, elles invitent nos contemporains à changer de monde²⁹ ».

²⁵ Fernand DUMONT, *Raisons communes*, Montréal, Boréal, 1995, p. 212.

²⁶ Raymond LEMIEUX, mai 2001, p. 12.

²⁷ Le philosophe Marc Renault, commentant l'ouvrage de Richard Bergeron (*Renâitre à la spiritualité*, Montréal, Fides, 2002), a mis en cause cette conception d'une spiritualité relevant essentiellement de l'être humain (http://www.culture-et-foi.com/critique/renault_reactions.htm). Renault demande : « Une entreprise d'autojustification et d'autopromotion humaine peut-elle s'appeler une "spiritualité"? Peut-on s'installer dans un état de "spiritualité" à volonté par un simple travail de soi sur soi? [...] La vie spirituelle, au contraire, intègre des éléments qui ne sont pas d'origine humaine. [...] Ce sens plénier de la spiritualité occupe toute l'aire sémantique et le mot devient protéiforme, indéfini et fade si on en rabat le sens dans l'immanence humaine. » Renault ne voit d'issue que dans une ouverture religieuse à une transcendance venant « d'en-haut ». Mais il ne fait ici que poser et thématiser autrement la question de l'altérité, qui est effectivement nécessaire pour prévenir le repli de soi sur soi, mais dont on ne peut supposer immédiatement qu'elle soit d'origine extra-humaine ou « d'en-haut », ne serait-ce que parce qu'elle ne se donne à pressentir qu'à même l'expérience. L'approche défendue ici est phénoménologique plutôt que métaphysique : « Man has a higher and transcendant nature, and this is part of his essence, i.e., his biological nature as a member of a species which has evolved » (Abraham MASLOW, 1980, p. xvi).

²⁸ Bergeron distingue ainsi des spiritualités cosmiques, prophétiques et mystiques (déc. 2001, p. 20; 2002, p. 138 et s.).

²⁹ Michel BERTRAND, « La spiritualité : pour le meilleur et pour le pire » (manuscrit), conférence prononcée à l'Université du Québec à Trois-Rivières, 6 avril 2001, p. 9.

Mais ce risque est inhérent à l'entreprise consistant à refuser l'inhumanité du monde pour se mettre en quête d'un monde possible. « La spiritualité consiste ainsi à refuser de se laisser prendre aux images, à chercher au-delà de leur conjoncture ce qui forme le terreau de la vérité, toujours inaccessible puisque *ailleurs*. En prenant le risque de l'Autre, elle déplace les enjeux de la vérité, pour les faire passer de l'engourdissement de l'esprit, dans l'attachement aux images, vers la *quête*, dans un mouvement par lequel la conscience s'élargit sans cesse et vise l'universel³⁰. »

6. QUELQUES DÉFIS PÉDAGOGIQUES FONDAMENTAUX

« On n'a pour nommer l'espace
Qu'un pas qui passe
De l'eau à l'eau
Je ne suis qu'un mot qui danse
Sur ton silence
Comme un canot »

Gilles Vigneault, *Le chant du portageur*

On peut pressentir l'importance de ces perspectives pour la mission éducative de l'école. C'est là un chantier qui a sa logique propre et qui ne consiste pas simplement en l'« application » de ce qui précède. J'évoquerai ici quelques enjeux en les plaçant à l'enseigne d'un imaginaire animalier... pour totémiser, en quelque sorte, la tâche à accomplir.

La première chose à rappeler est que l'éducation est de part en part une entreprise spirituelle. Elle n'a pas tant à voir aux besoins de base de l'enfant (c'est la mission de la famille) qu'à favoriser sa « mise au monde », c'est-à-dire son passage de la famille à la vie sociale. Elle le fait pénétrer plus avant dans la culture, l'aidant à s'approprier le langage commun pour accéder peu à peu à sa propre parole. Ce faisant, elle ne fait que soutenir la quête de savoir et de sens qui anime l'enfant lui-même en tant qu'être spirituel. En effet, l'enfant est comme l'*araignée* : il tisse du sens comme l'araignée tisse sa toile. Il tisse d'autant plus fébrilement que la toile subit des déchirements dans un milieu trouble : il fait des liens et établit le réseau de sens sur lequel s'appuiera toute sa vie. À cet égard, il est significatif que, depuis l'an 2000, l'article 36 de la Loi sur l'instruction publique mentionne explicitement que l'école québécoise doit « faciliter le cheminement spirituel de l'élève afin de favoriser son épanouissement ».

Épanouissement, développement intégral, actualisation du potentiel : ces diverses expressions sont fréquemment employées pour évoquer ce que l'on a appelé ici le *devenir humain*. L'objectif peut se traduire de diverses manières : aider chaque élève à « devenir quelqu'un », non pas simplement « aux yeux du monde » (ce qui n'est pas sans importance), mais plus encore à ses propres yeux; à devenir *papillon*, en vivant l'important et difficile passage que représente la confrontation à la différence; à développer de l'*amour-propre*, c'est-à-dire le sentiment de sa

³⁰ Raymond LEMIEUX, mai 2001, p. 11.

propre valeur, cette assise fondamentale qui se situe aux antipodes du narcissisme en ce qu'elle ne peut s'instaurer qu'à travers l'expérience de l'altérité; à apprendre à apprécier toute chose comme n'étant pas soi, ni ne provenant de soi, ni n'existant pour soi, mais comme étant là par grâce de la vie, de manière à pouvoir, peu à peu, consentir à sa propre existence et à celle des autres³¹.

Or, c'est justement là la mission essentielle de l'école, selon la philosophe Hannah Arendt : décentrer les élèves d'eux-mêmes et leur présenter le monde³². Cette expression, la « présentation » du monde, a des connotations très importantes. Il s'agit d'abord de *présenter* le monde, c'est-à-dire de le faire découvrir et connaître (ses caractéristiques, son histoire, ses lois, etc.) et, par là, d'élargir les horizons des enfants. Il faut encore faire découvrir ce monde comme un *présent*, c'est-à-dire comme un don, comme ce qui les précède et ce qu'ils légueront à leur tour, ce dont ils sont ainsi appelés à devenir responsables. L'expression évoque encore l'exploration du monde *présent*, c'est-à-dire tel que le passé l'a livré, tel qu'il s'impose, mais aussi tel qu'il recèle tout un ensemble de possibles pour l'avenir. Car non seulement les enfants sont en devenir, mais le monde l'est également, et cela fait partie de sa réalité. L'éducation n'a pas pour simple but la reproduction de l'humanité et du monde, mais également leur évolution, ce qui suppose une hauteur de vue, une perspective, telle celle que l'*aigle* acquiert en s'élevant au-dessus du sol. « Élever un enfant » : cette expression et le terme « élève » qui y est rattaché évoquent cette hauteur de vue qu'il importe de rappeler à l'heure où l'on insiste tant, à l'école, sur l'acquisition de savoir et de savoir-faire « concrets », « utiles ». L'école doit se préoccuper de ce que Lemieux appelait la zone de l'incertitude et que « survolte » la civilisation technique présente. Il y a environ un quart de siècle, le psychologue Abraham Maslow remarquait, dans le même sens, que plus l'éducation repose sur une vision scientifique des choses (plutôt que sur la tradition), plus elle doit acquérir une hauteur de vue et affronter les questions ultimes de l'existence³³.

Traiter ces questions ultimes ne signifie pas initier aux « vraies valeurs », comme si celles-ci étaient là, disponibles, prêtes à être simplement « inculquées ». L'effondrement de la société traditionnelle ne laisse plus subsister de telles certitudes, sinon à titre de traces dans quelques inscriptions réchappées de la tradition (la règle d'or, par exemple) ou promues par la société moderne (les droits humains, par exemple). Il importe de connaître les traditions passées,

³¹ Héту note au sujet des expériences de type mystique : « La plupart du temps, les personnes qui les vivent en ressortent convaincues de leur valeur personnelle et de la valeur infinie de tout être humain » (2001, p. 85).

³² Hannah ARENDT, 1989, p. 223-252 : « La crise de l'éducation ».

³³ Education « must be concerned with its final values, and this in turn is just about the same as speaking of what have been called “spiritual values” or “higher values”. These are the principles of choice which help us to answer the age-old “spiritual” (philosophical? religious? humanistic? ethical?) questions: What is the good life? What is the good man? The good woman? What is the good society and what is my relation to it? What are my obligations to society? What is best for my children? What is justice? Truth? Virtue? What is my relation to nature, to death, to aging, to pain, to illness? How can I live a zestful, enjoyable, meaningful life? What is my responsibility to my brothers? Who are by brothers? What shall I be loyal to? What must I be ready to die for? » (Abraham MASLOW, 1980, p. 52-53).

ne serait-ce que parce que le présent s'est forgé à partir d'elles, voire contre elles, mais le monde de demain apparaît déjà comme un monde sans balises claires, un monde qu'il faudra pourtant apprendre à habiter et à humaniser. Comme la *chauve-souris* ne peut se fier sur sa vue et doit s'orienter par écholocation, l'être humain de demain devra apprendre à s'orienter dans le provisoire, à même une pratique d'interrogation constante du réel, et non simplement par conformité avec les règles. Plus que jamais, l'éducation a à voir aujourd'hui avec la formation du jugement, un jugement qui ne fonctionne pas simplement en appliquant des lois mais qui doit procéder « sans garde-fous ».

L'écoute devient alors une habileté essentielle à acquérir. Le mystique et éducateur Maurice Zundel écrivait cette phrase étonnante : « Par où commencer et sur quels principes édifier cette œuvre d'éducation dont va dépendre l'orientation de toute leur vie [celle des enfants]? J'en nomme un seul, qui me paraît être le plus essentiel : le silence³⁴. » Il poursuivait : « Il faudrait baser davantage toute l'éducation sur la musique – rien n'est plus évident – et nous savons tous d'expérience que l'audition de la musique exerce sur nous un effet purifiant et que c'est très souvent le plus rapide et le plus parfait acheminement vers une attitude de recueillement³⁵. » Ce vieux terme de « recueillement », si évocateur, renvoie à celui de « culture » : il ne s'agit pas seulement d'exploiter le monde, mais de le cultiver, c'est-à-dire de l'entretenir, de le porter à sa maturité et d'en recueillir les offrandes. L'écoute, telle celle du *cerf*, devient dès lors une composante essentielle de l'éducation, celle qui permet une véritable attention au monde, à une époque qui favorise plutôt le voyeurisme et la distraction. L'exploration des divers arts (la musique, l'art dramatique, les arts visuels mais également, comme le suggérait le violoniste Yehudi Menuhin, les arts martiaux) apparaît ici importante, l'art partageant avec la religion la faculté d'explorer les frontières du sens.

En tout cela, le rôle des éducateurs comporte une nécessaire dimension d'*accompagnement*. Ils doivent être eux-mêmes en route, en devenir, et prendre part au processus d'interrogation auquel ils convient leurs élèves. Comme le *canard* migre en volée, comme l'oiseau d'expérience guide les plus jeunes mais participe lui-même à leur migration, l'éducateur ne se distingue pas tant par son savoir que par son expérience de l'apprentissage qui l'habilite proprement à accompagner. Lemieux a, à ce sujet, des réflexions éclairantes, centrées sur le devenir des personnes :

Le véritable accompagnateur, en toute situation humaine, est celui qui plutôt que d'affirmer sa propre parole, commence par s'ouvrir à la quête de l'*autre*, non pas parce qu'il pourrait prétendre en combler les attentes, mais parce qu'il y reconnaît *sa propre quête*. // Cet accompagnement suppose, en premier lieu, de donner primauté à l'écoute sur toute autre démarche. [...] Dans cette stratégie de l'accompagnement, parler ne peut venir qu'en second lieu. Mais cette parole,

³⁴ Maurice ZUNDEL, *L'Évangile intérieur*, Saint-Maurice (Suisse), Éd. Saint-Augustin (1936), 1997, p. 81.

³⁵ Maurice ZUNDEL, « Le monde, médiateur et Sacrement », conférence, Association Maurice-Zundel, Lausanne, 11 décembre 1962, p. 6.

alors, est là foncièrement pour manifester que quelque chose a été entendu, et non pas pour « gérer » le désir de l'autre³⁶.

On est ici au cœur de l'art d'éduquer et à distance de toute « ingénierie » de l'éducation. Il s'agit en effet d'aider les élèves à accéder à eux-mêmes, ce qui implique un respect de leur liberté en devenir. Car l'enfant est lui-même un don pour le monde; il est appelé à devenir une puissance de don redevable d'un don. Il représente un potentiel de renouvellement et donc la possibilité d'un avenir. Éduquer, c'est ainsi contribuer à la fois à l'avènement de libertés et au renouvellement du monde. C'est en ce sens qu'Hannah Arendt écrivait, il y a près d'un demi-siècle, ces lignes qui sont plus que jamais d'actualité :

Notre espoir réside toujours dans l'élément de nouveauté que chaque génération apporte avec elle; [...] nous détruisons tout si nous essayons de canaliser cet élément nouveau pour que nous, les anciens, puissions décider de ce qu'il sera. C'est justement pour préserver ce qui est neuf et révolutionnaire dans chaque enfant que l'éducation doit être conservatrice; elle doit protéger cette nouveauté et l'introduire comme un ferment nouveau dans un monde déjà vieux qui, si révolutionnaire que puissent être ses actes, est, du point de vue de la génération suivante, suranné et proche de la ruine³⁷.

L'éducation est donc présentation du monde, mais dans le maintien d'une distance, le monde présenté étant déjà en voie de passer. Le respect des libertés en devenir implique de ne pas conscrire les enfants dans les luttes du monde présent, si urgentes soient-elles. Contrairement à une perception largement répandue, l'école n'est pas un microcosme de la société, mais bien un lieu de passage qui y conduit. S'il faut aider les enfants à comprendre le monde qui les attend, à en connaître les règles et à en apprécier les enjeux, il importe de préserver la distance qui les sépare encore de l'espace proprement politique, auquel ils accéderont un jour et qu'ils orienteront alors selon leur propre vouloir.

Toute la dynamique de l'éducation se joue ainsi entre les deux pôles de l'expérience humaine elle-même, entre l'appartenance corporelle à un monde matriciel et la distance spirituelle qui fait de chaque être humain un « portageur ». Le portage se fait dans l'entre-deux, dans l'écart entre les lacs; il renverse la dynamique première, qui est celle de se mouvoir en canot sur le lac, de prendre appui sur l'eau pour aller ailleurs. Il faut en effet porter le canot, sans savoir si l'on parviendra à se frayer un chemin vers le prochain lac. Gilles Vigneault écrit :

Il faut porter le canot si on veut voyager. [...] J'admets cette année devant tout le monde porter depuis longtemps un poids. Mais ce poids me fabrique. Mon canot, ma charge, mon statut, c'est beaucoup moi-même, et tous ceux dont j'ai été fait, et le canot flotte sur le lac devant lequel je me présente, sur les pensées des gens, leurs émotions, leurs sentiments, leurs joies, tout ce qui sort d'une foule quand elle applaudit à ce qu'on dit. C'est extrêmement émouvant de se présenter à la tête d'un portage qui débouche sur le lac³⁸.

³⁶ Raymond LEMIEUX, mai 2001, p. 16.

³⁷ « La crise de l'éducation », p. 247.

³⁸ Présentation du spectacle intitulé *Le pas du portageur*, Théâtre du Nouveau Monde, 5 septembre 1993.

L'enjeu n'est pas d'échapper à l'eau ou à la terre, mais d'avoir le souffle qu'il faut pour aller plus loin, en portant avec nous tout ce qui nous a portés jusqu'ici. « Porter jusqu'au terme, puis enfanter : tout est là³⁹. »

³⁹ Rainer Maria RILKE, *Lettre à un jeune poète*.

LA SPIRITUALITÉ RELEVÉ-T-ELLE (DE) LA RELIGION DANS UN MONDE DÉSENCHANTÉ?

François Nault, théologien
Faculté de théologie et de sciences religieuses
Université Laval

« Dieu est mort, Marx est mort, et moi, je ne me sens pas bien du tout. »

Woody Allen

« Je parle sans le moindre espoir – de me faire entendre notamment. Je sais que je le fais – à y ajouter ce que cela comporte d’inconscient. C’est là mon avantage sur l’homme qui pense et ne s’aperçoit pas que d’abord il parle. [...] Car dans l’intervalle de la parole qu’il méconnaît à ce qu’il croit faire pensée, l’homme s’embrouille. »

Jacques Lacan

La spiritualité doit bien *exister* puisqu’on en *parle*. On en parle beaucoup même ces années-ci. Trop peut-être, suffisamment en tout cas pour qu’il faille s’intéresser au phénomène, non pas au phénomène de la « spiritualité » et de son « retour » annoncé¹ – ou encore de la supposée « dimension spirituelle » de l’être humain – mais au phénomène de sa « mise en discours ».

Qu’est-ce qui se passe quand on parle de « spiritualité »? Qu’est-ce qu’on fait? À quoi se réfère-t-on quand on évoque cette fameuse « dimension spirituelle » dont il importerait apparemment de tenir compte, notamment dans le projet éducatif? À quelles mises en scènes, à quelles stratégies le recours au concept de « spiritualité » renvoie-t-il? Voilà quelques-unes des questions que je voudrais soulever, sans prétendre toutefois épuiser aucune d’entre elles. Il s’agira tout au plus

¹ « Aujourd’hui la spiritualité est de retour », écrit avec candeur Bernard DESCOULEURS, *Repères pour la spiritualité*, Paris, Desclée de Brouwer, 2002, p. 9-15.

d'essayer de prendre quelque distance à l'égard de certains lieux communs, essayant de faire ce qui était, aux yeux de Michel Foucault, la tâche essentielle de la pensée : « ne jamais consentir à être tout à fait à l'aise avec ses propres évidences² ».

Les évidences de l'un ne sont pas toujours celles de l'autre. Les miennes sont celles d'un *théologien*, d'un théologien *chrétien – catholique* en l'occurrence – qui travaille dans un contexte *universitaire* plutôt que pastoral ou social. J'ajoute que je suis laïque plutôt que prêtre, homme plutôt que femme, père de famille plutôt que célibataire. Je décline ainsi quelques-uns de mes traits identitaires pour bien marquer d'où je parle, pour situer le lieu – forcément relatif, limité – de mon discours : j'ai été invité à parler à titre d'« expert » – titre qui mériterait d'être examiné de manière critique, étant lié à une conception foncièrement « techniciste » de la société³ – et il m'apparaît nécessaire de souligner le lien entre le « savoir » dont on m'attribue la maîtrise et les modalités de construction de ce « savoir » (ou de ce qui en tient lieu), qui relèvent en grande partie d'un *impensé*, d'un *insu* même. S'il est illusoire de prétendre élucider entièrement la nature de ce lien, il m'apparaît nécessaire d'en reconnaître l'existence, d'en saisir quelques articulations majeures, notamment celles liées à l'enracinement *institutionnel* de mon discours.

* * *

Je parle bien sûr à titre de citoyen. Je parle aussi nécessairement – même si c'est bien « je » qui parle, du moins je l'espère – du lieu de l'institution, du lieu des institutions auxquelles j'appartiens : institution *universitaire*, institution *ecclésiastique* et – je l'ajoute parce que cela ne m'apparaît pas insignifiant dans le contexte du présent colloque – institution *familiale*.

L'appartenance simultanée, quoique différenciée, à l'institution *universitaire* et à l'institution *ecclésiastique* pose un type spécifique de problèmes que je n'aborderai pas ici. Je voudrais plutôt m'attacher, sur un plan plus général, à l'examen de la dialectique du sujet et de l'institution, à la *négociation* entre l'ordre subjectif du *désir* et l'ordre objectif de la *loi* institutionnelle. Cette négociation, je le souligne d'entrée de jeu, ne revêt à mes yeux aucune qualification péjorative; elle m'apparaît au contraire essentiellement *productive*.

L'institution est bien l'instance qui encadre le désir. Sous l'angle de l'*institué*, elle peut même, à la limite, se transformer en machine de contrôle et de répression. De ce point de vue, l'institution est du côté de l'ordre établi, des modes de représentation et d'organisation qualifiés de « normaux⁴ »; elle règle les désirs, en proposant ou en imposant ses formes au *croire*, en réglant ce qui se *fait* et se *dit* en son nom, en son sein. L'institution interdit, elle impose sa loi et, éventuellement, punit les transgressions. L'institué constitue concrètement les « diverses formes que prend le pouvoir⁵ ». À l'inverse, le sujet est bien *l'autre de l'institution*, ce qui *tente* de s'en échapper, ce qui la menace aussi par la force de son désir. Le geste du sujet est dès lors du côté de

² Michel FOUCAULT, *Dits et écrits II : 1976-1988*, Paris, Gallimard, 2001, p. 787 (Collection Quarto).

³ Voir les remarques de Marcel GAUCHET, *La condition historique*, Paris, Stock, 2003, p. 351-352.

⁴ René LOURAU, *L'instituant contre l'institué*, Paris, Anthropos, 1969, p. 1.

⁵ Raymond LEMIEUX, « Sciences humaines et théologie : les enjeux contemporains de l'intelligence », dans M. DION et L. MELANÇON (dir.), *Un théologien dans la Cité : hommage à Lucien Vachon*, Montréal, Bellarmin, 1996, p. 100.

l'*instituant*, c'est-à-dire des forces de contestation et d'innovation qui travaillent l'institution, de l'intérieur mais *contre* elle – c'est-à-dire à la fois en opposition *et* à ses côtés, adossées à elle, pour la rétablir dans des zones d'incertitudes ou d'inconforts⁶.

Par ailleurs, en encadrant le désir et en lui imposant ses formes, l'institution lui prête vie par le fait même; elle lui donne sa visibilité et la possibilité d'être re-connu. L'institution donne *son* lieu au désir; elle lui prête sa voix⁷. Ainsi comprise, elle doit être rattachée à l'ordre symbolique, à l'ordre du langage : l'institution fournit les mots qui permettent au désir de se dire. Réalité symbolique, l'institution représente « la vie des signes au sein de la vie sociale⁸ ». Évidemment, pour être donneuse de vie et pour pouvoir exercer son rôle d'encadrement et de contrôle, l'institution doit être *croyable*⁹. Quand elle y parvient, elle devient une force véritablement instituante.

En définitive, le lieu institutionnel d'où je parle est donc à la fois ce qui limite mon discours, ce qui le circonscrit, *et* ce qui le rend possible, précisément en l'inscrivant, en lui donnant un lieu, un espace d'articulation et de réception.

* * *

De ce lieu de l'institution, du lieu de mes inscriptions institutionnelles, comment entendre la référence à la spiritualité?

J'ai évoqué d'entrée de jeu l'ampleur de la production consacrée à la « spiritualité » ou à la « dimension spirituelle » de l'être humain. Dans le cadre très restreint du présent exposé, il ne saurait être question de rendre compte de l'ensemble de la production récente ni même d'une partie substantielle de celle-ci. J'ai donc choisi de limiter mon cadre d'analyse et de travailler sur un seul texte, une étude datant d'un peu plus de dix ans, réalisée par Guy Côté à la demande du défunt « Comité catholique » du Conseil supérieur de l'éducation¹⁰. Cette étude, intitulée *Éthique, spiritualité et religion au cégep*, portait sur « les besoins ou questions d'ordre spirituel, moral et religieux des élèves du collégial et sur les moyens dont ils disposent, ou pourraient disposer pour y répondre » (p. 1). Ce document m'a semblé intéressant à plus d'un égard : par ses qualités intrinsèques bien sûr, parce qu'il émane d'une instance gouvernementale, parce qu'il a été produit à l'initiative d'un groupe « catholique » mais sur une question plutôt neutre « politiquement » (c'est-à-dire sans enjeux institutionnels immédiats ou immédiatement repérables). En outre, l'étude *Éthique, spiritualité et religion au cégep* m'est apparue intéressante parce qu'elle abordait la question de la spiritualité dans la même perspective que le présent colloque, c'est-à-dire avec

⁶ Sur le jeu de l'institué et de l'instituant dans le christianisme, on pourra lire P. VALLIN, « L'Ecclesia, lieu et objet de la confession de foi », *Recherches de science religieuse*, 77, n° 2, 1989, p. 197-216.

⁷ Raymond LEMIEUX, « Les mendiants de l'existence : folie, mystique, poésie et... science », dans Raymond LEMIEUX (dir.), *Folie, mystique et poésie*, Québec, Gifric, 1988, p. 30.

⁸ Ferdinand DE SAUSSURE, *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1974, p. 33.

⁹ Roland SUBLON, *In-croyable amour : le sujet de la théologie*, Paris, Cerf, 2000, p. 90-110.

¹⁰ Guy CÔTÉ, *Éthique, spiritualité et religion au cégep*, Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation, Direction des communications, 1992 (désormais cité dans le texte, la page étant indiquée entre parenthèses).

un souci éducatif. Mais avant toute chose, j'ai décidé de me consacrer à l'analyse détaillée de ce document parce qu'il articule un réseau conceptuel qui m'apparaît représentatif, ou encore symptomatique, d'une manière largement répandue – ni seulement ni surtout catholique – de traiter du « spirituel » aujourd'hui, notamment dans son rapport à la « religion ».

Comment y parle-t-on du « spirituel »? Guy Côté souligne d'entrée de jeu la difficulté à définir précisément ce qu'on entend par spiritualité : « Bien que chacun ait une représentation intuitive de ce qu'on entend par spiritualité, il n'est pas facile d'arriver à en donner une définition précise » (p. 53). En l'occurrence, il apparaît difficile de distinguer le spirituel de l'éthique et de la religion, avec lesquelles il « est en relation étroite » (p. 53).

Le spirituel est d'abord rattaché à la question du *sens*. Une expérience spirituelle devrait conduire « à donner un sens unifiant, décisif et fondamental à l'existence » (p. 53). C'est pourquoi le spirituel ne serait pas favorisé dans la société actuelle, caractérisée par son économicisme et son fonctionnalisme : « Nos sociétés se révèlent souvent incapables de procurer une vision globale de l'existence humaine. La question du sens tend à être obliérée du fait que les priorités sociales et institutionnelles se définissent en termes de *fonctionnement*. La rationalité technologique, conjuguée avec les impératifs économiques, semble rendre inopérante toute recherche de sens puisque *le sens est prédéfini* par le système » (p. 1-2).

Le spirituel est ensuite rattaché à la dimension de l'*intérieurité* : « Le spirituel fait appel à ce qui relève de la conscience, de l'être à sa source » (p. 53¹¹). Cette intérieurité relèverait à la fois de l'ordre *intime* et de l'ordre *cosmique*; une expérience spirituelle devrait ouvrir à la dimension de la « vie profonde ». Cette dimension d'intérieurité, de profondeur, constituerait un autre obstacle pour l'épanouissement du spirituel dans le contexte actuel, puisque « l'intérieurité est [...] considérée comme “non fonctionnelle”, comme une façon de se compliquer inutilement la vie, ou comme une forme de dilettantisme acceptable seulement dans les marges de la vie sociale » (p. 2).

Dans le cadre de l'analyse proposée dans l'étude *Éthique, spiritualité et religion au cégep*, le spirituel est considéré comme « un niveau de conscience, une disponibilité aux exigences intérieures » (p. 53). De ce point de vue, il relève d'un ordre qu'on pourrait qualifier de « mystique » ou de « psycho-mystique ». Mais le spirituel peut aussi constituer le moteur – ou l'« énergie » – à la source d'un comportement *éthico-politique* : « une orientation de sa vie en fonction d'un absolu qui peut prendre la forme d'une cause sociale ou politique, [...], d'un service de l'humain » (p. 53-17). En outre, il n'est pas interdit d'associer le spirituel au *religieux*. Le passage de l'un à l'autre s'opère lorsque survient un procès de *nomination*, c'est-à-dire lorsque la « réalité » de l'expérience spirituelle fait référence à Dieu : « pour ceux et celles qui nomment cette réalité Dieu, le spirituel prend une connotation religieuse et se vit sous le mode de la communion à une présence, de la fidélité à un amour » (p. 53). Ainsi, l'entrée en religion

¹¹ Sur le lien entre le « spirituel » et la dimension de l'intérieurité, voir aussi Michel MESLIN, « De l'expérience spirituelle », dans F. LENOIR et Y. TARDAN-MASQUELIER (dir.), *Le livre des sagesse : l'aventure spirituelle de l'humanité*, Paris, Bayard, 2002, p. 1598-1621.

constitue à proprement parler – c’est le cas de le dire – l’entrée dans le langage, l’incursion dans le champ symbolique, une venue au monde. Comme le remarque Henri Maldiney, « la nomination est position d’être. [...] Il y a un être au monde des noms. Mais il faut, pour l’entendre, ne pas confondre la nomination avec la désignation. Les noms ne désignent pas quelque chose logé dans le monde, un objet. Ils nomment au monde ce qu’ils font sortir du Rien¹² ».

Le document analysé et une tranche importante de la littérature récente consacrée au spirituel semblent poser une « réalité » de l’expérience spirituelle précédant en quelque sorte tout procès de nomination. Le spirituel apparaît anté-prédicatif, antérieur à sa venue au langage. De ce point de vue, la mise en discours proprement *religieuse* et le recours au vocable « Dieu » ne viendraient que *supplémenter* une expérience première, immédiate : « le spirituel prend une connotation religieuse », lit-on, c’est dire qu’un second sens s’ajoute à un premier sens, à un sens originaire préexistant. La spiritualité ne saurait relever ici de la religion – dont elle apparaît indépendante, alors même qu’elle peut avoir des liens avec elle¹³; la spiritualité constitue ce qui prend la place de la religion, ce qui s’y substitue, ce qui la relève.

Par ailleurs, d’un autre point de vue – celui que je défendrai ici – cette « réalité » spirituelle qui précède son inscription symbolique apparaît plutôt relever de l’ordre *imaginaire*, enfermant le sujet qu’elle prétend libérer, le repliant sur lui-même, dans l’anomie et la confusion.

* * *

J’ai recours ici à un modèle opératoire développé par Jacques Lacan, au sein duquel sont distingués le *réel*, l’*imaginaire* et le *symbolique*¹⁴.

Qu’est-ce que le *réel*? C’est ce qui est toujours *déjà* là – « le réel n’attend pas¹⁵ » – et de ce fait insiste et existe de manière irréductible, tout en ne se livrant qu’au prix d’une dérobade. Car le réel, c’est l’*impossible* : « Le réel est toujours celui de la rencontre manquée [...], non pas vraiment ce qu’on a manqué dans la rencontre, parce que ce qui est en fait manqué c’est l’objet primordial impossible, mais quand même par ailleurs ce qu’on manque, puisque le signifiant vient le dissimuler, colmater la fuite d’être du désir même¹⁶. » Le réel est un *effet du symbolique*; le réel est ce que le symbolique expulse en s’instaurant¹⁷. C’est la parole qui ouvre la faille d’où

¹² Henri MALDINEY, *L’art, l’éclair de l’être*, Chambéry, Comp’Act, 1993, p. 82.

¹³ « La spiritualité [...] peut venir de la religion, elle peut conduire à la religion, elle peut ramener à la religion. Mais elle peut aussi se vivre en marge de la religion, ou encore, amener à s’éloigner d’une religion perçue comme stérile » (Jean-Luc HÉTU, *L’humain en devenir : une approche profane de la spiritualité*, Saint-Laurent, Fides, 2001, p. 19). Voir aussi Robert BESSON, *Quelle spiritualité pour l’homme d’aujourd’hui? Profane? Religieuse?*, Paris/Montréal, L’Harmattan, 1999.

¹⁴ Pour une défense du modèle lacanien et une justification de sa pertinence, voir les remarques récentes de Pierre BECKOUCHE, « Le symbolique : une approche lacanienne pour les sciences sociales », *Le Débat*, n° 126, 2003, p. 174-191.

¹⁵ Jacques LACAN, *Écrits*, Paris, Seuil, 1966, p. 388 (Collection Le Champ freudien).

¹⁶ Alain JURANVILLE, *Lacan et la philosophie*, Paris, Presses universitaires de France, 1988, p. 84-85 (Collection Philosophie d’aujourd’hui).

¹⁷ Voir notamment Jacques LACAN, *Autres écrits*, Paris, Seuil, 2001, p. 354 (Collection Le Champ

le réel peut surgir. Une telle conception du « réel » est évidemment assez éloignée de la référence philosophique à la « réalité¹⁸ ».

Qu'est-ce que l'*imaginaire*? C'est la « présence » de l'objet manquant. Irréductible à l'illusoire¹⁹, l'imaginaire reflète le désir dans l'image que le sujet a de lui-même. Pour Lacan, l'imaginaire se constitue au moment du « stade du miroir », quand l'enfant reconnaît son image. Cette image n'est qu'un reflet qui risque toutefois de capter l'identification et d'enfermer l'enfant dans la relation fusionnelle. À partir de cette « expérience », la « vérité » elle-même en vient à être pensée comme un reflet de la réalité. L'ordre de l'imaginaire constitue l'ordre de la captation, qui conduit fatalement à une situation de rivalité mimétique mortifère – *ou l'un ou l'autre* –, avec les incidences politiques que l'on connaît. L'ordre imaginaire est celui des rapports duels, mélanges d'amour et de haine, de fascination haineuse.

Qu'est-ce que le *symbole*? C'est l'élément médiateur, c'est l'entrée en jeu du tiers, permettant la sortie de l'impasse imaginaire. Cet élément médiateur est celui de la parole et du langage, objet de l'analyse : « L'art de l'analyste doit être de suspendre les certitudes du sujet, jusqu'à ce que s'en consomment les derniers mirages. Et c'est dans le discours que doit se scander leur résolution²⁰. » L'ordre symbolique est l'ordre qui établit le sujet dans le langage, dans *son* langage, le langage qu'il *reçoit* de ses pères. Claude Lévi-Strauss évoquera ce clivage imaginaire-symbolique en le reportant sur la distinction entre le plan de « l'*individuel* imaginaire » et le plan du « *collectif* symbolique²¹ ». De fait, pour que le lien social soit possible, il faut concevoir un autre terme, le terme de l'Autre, qui ne laisse pas le sujet dans une relation strictement « en miroir à » son semblable, qui ne laisse pas Narcisse à son destin funeste. Par le symbolique, une « triangulation » vient s'établir, qui rend pensable et possible l'être-ensemble.

Sur la base de ce modèle – brièvement dessiné ici mais, par ailleurs, largement connu –, comment comprendre la référence à la spiritualité? Comment entendre ce qu'on dit de cette « réalité spirituelle » qui ne s'inscrirait pas dans un tissu symbolique donné? Et si, de la religion, la spiritualité dépendait en dernière instance? Et si le spirituel relevait de la religion *avant* de la relever?

Une lecture attentive du document *Éthique, spiritualité et religion au cégep* peut s'avérer, encore ici, extrêmement instructive. Après avoir rapporté le spirituel au « sens » et à l'« intériorité », après l'avoir soigneusement distingué de l'ordre éthique et surtout de l'ordre religieux, on introduit des précisions supplémentaires : « On peut parler du spirituel quand on dépasse l'ordre des considérations purement utilitaires et immédiates, pour accéder au domaine de l'altruisme, de la gratuité, de la liberté intérieure, de la contemplation » (p. 53-54). Cette définition du spirituel

freudien).

¹⁸ Voir les remarques de Joël DOR, *Introduction à la lecture de Lacan*, Paris, Denoël, 2002, p. 288 (Collection L'Espace analytique).

¹⁹ Jacques LACAN, 1966, p. 349-350.

²⁰ Ibid. p. 251.

²¹ Claude LÉVI-STRAUSS, *Anthropologie structurale*, Paris, Plon, 1958.

ne tombe pas du ciel, mais presque... puisqu'elle s'inspire des analyses d'un théologien – un théologien chrétien et catholique : Hans Urs von Balthasar.

Dans une longue note de bas de page – ce lieu marginal où s'écrit souvent l'essentiel, ce lieu du refoulé aussi –, le document *Éthique, spiritualité et religion au cégep* renvoie à un article de Balthasar intitulé « L'Évangile comme norme et critique de toute spiritualité dans l'Église²² », en utilisant essentiellement en fait le résumé de cet article que l'on trouve dans le *Dictionnaire de spiritualité*²³. J'apporte cette précision non pas pour disqualifier la lecture proposée, mais pour bien marquer qu'elle constitue effectivement *une lecture* d'un texte qui se présente lui-même comme la lecture d'un autre texte. Je voudrais m'inscrire moi-même dans le procès herméneutique ainsi engagé, non pas pour vérifier la validité ou la vérité des analyses proposées, mais pour mettre en lumière les « politiques de lecture » qui sont en jeu et qui se manifestent notamment par des écarts, des blancs, des silences.

Dans *Éthique, spiritualité et religion au cégep*, Guy Côté cite d'abord une phrase de Balthasar où celui-ci présenterait « la spiritualité comme une composante de l'expérience humaine » (p. 54). La même phrase est également citée par Solignac, dans son article du *Dictionnaire de spiritualité*, qui l'introduit un peu différemment cependant : ce serait plutôt une description par Balthasar du contenu du concept de spiritualité « d'après l'opinion commune²⁴ ». Voici le texte commenté en question, mais avec en plus la phrase qui le précède dans l'article de Balthasar et qui n'est pas reprise par les deux commentateurs :

En s'appuyant de nouveau sur la conscience ordinaire, on peut déterminer positivement, d'une manière approchée, le contenu du concept [de spiritualité]; il signifie alors cette attitude foncière, pratique ou existentielle, d'un homme qui est la suite et l'expression de sa conception religieuse de l'existence – ou plus généralement, de sa conception morale et vécue de l'existence : il s'agit d'une information actuelle et habituelle de sa vie par ses intuitions objectives et ses prises de position suprêmes²⁵.

Ainsi, Balthasar ne soutient pas la thèse de la « spiritualité comme composante de l'expérience humaine »; il propose simplement « une première délimitation » – c'est son expression – du contenu du concept de spiritualité... La suite de son étude va d'ailleurs précisément tenter de montrer l'insuffisance de cette délimitation.

Après cette entrée en matière, le document *Éthique, spiritualité et religion au cégep* rappelle les composantes de la spiritualité, telles que les dégagerait Balthasar. Guy Côté cite alors *partiellement* le résumé de l'article du *Dictionnaire de spiritualité*, qui citait lui-même *partiellement* l'étude de Balthasar, de telle sorte que les analyses qui se déployaient sur deux pages dans l'étude originale sont ramenées à une quinzaine de lignes. Guy Côté souligne

²² Hans Urs Von BALTHASAR, « L'Évangile comme norme et critique de toute spiritualité dans l'Église », *Concilium*, n° 9, 1965, p. 11-24.

²³ Aimé SOLIGNAC, « Spiritualité : le mot et l'histoire », *Dictionnaire de spiritualité*, Paris, Beauchesne, 1990, tome XIV, col. 1151-1152.

²⁴ Ibid. col. 1151.

²⁵ Hans Urs Von BALTHASAR, 1965, p. 11-12.

également les expressions suivantes de Balthasar, sans qu'on sache trop pourquoi : « de ce qui le rend aliéné de soi à ce qui est en lui natif et originel », « recherche de la vérité de l'existence dans sa relation à l'Absolu », « se réaliser », « pour s'accomplir lui-même et transformer ce monde », « se laisse régir ». Grâce au procédé du soulignement, ces expressions en viennent à revêtir un poids considérable. Ainsi, non seulement elles sont extraites de leur contexte global (l'article) et immédiat (le paragraphe), mais elles sont mises en évidence visuellement.

Par ailleurs, dans son article du *Dictionnaire de spiritualité*, Solignac conclut sa présentation de l'étude de Balthasar par deux remarques. Dans l'étude *Éthique, spiritualité et religion au cégep*, Guy Côté ne retient que l'une de ses remarques, en l'amputant d'ailleurs d'une parenthèse – parenthèse qui m'apparaît en l'occurrence très importante, puisqu'elle concerne l'évaluation de la démarche d'ensemble de Balthasar par Solignac. Ainsi, ce dernier écrit :

À partir de cette analyse (mais, à notre avis, non sans en modifier quelque peu les données) Balthasar distingue dans toute spiritualité trois composantes : l'esprit est transcendance ou mouvement vers l'absolu; il vise un service désintéressé; il est passivité, en ce qu'il laisse advenir en soi (*Geschehenlassen*) l'Esprit absolu. Notons que cette passivité est en réalité une activité supérieure, où l'esprit humain atteint sa pleine liberté en se laissant mouvoir par l'Esprit²⁶.

L'auteur de l'étude *Éthique, spiritualité et religion au cégep* cite donc ce passage pour conclure la présentation de Balthasar, en passant sous silence l'avis de Solignac qui met en doute la cohérence de la démarche de Balthasar. En outre, la seconde remarque de Solignac, mettant en lumière la pointe de l'argumentation de Balthasar, n'est pas reprise. Je cite le passage en question :

Balthasar montre [...] que ces trois composantes de la spiritualité (qui peuvent être séparées mais devraient rester complémentaires) se trouvent annoncées dans la Bible et pleinement accomplies dans la Personne et l'enseignement du Christ. Elles se réalisent ensuite dans l'Église, dont la Vierge Marie est le prototype. Les spiritualités diverses qui apparaissent dans l'histoire ecclésiale ne sont que des applications particulières de la spiritualité de l'Évangile. Le personnage ou le groupe qui les instaurent privilégient sans doute un aspect de la spiritualité évangélique dont ils font le centre dynamique de la vie concrète, mais en fait ce centre privilégié – si la spiritualité est authentique – n'est qu'un point de référence à partir duquel la totalité de l'Évangile est vécue²⁷.

Le lien entre les spiritualités humaines et la spiritualité de l'Évangile est bien *reconnu* certes, mais pour marquer la *dépendance* des premières à l'égard de la seconde, à laquelle Balthasar attribue un statut normatif. Si « la critique normative de l'Évangile envers les spiritualités humaines – et *a fortiori* les spiritualités ecclésiales – ne se produit pas du dehors mais du dedans²⁸ », une telle critique est néanmoins nécessaire du fait de « l'intégration des spiritualités humaines dans la figure de révélation du Dieu trinitaire²⁹ ». Les spiritualités humaines relèvent

²⁶ Aimé SOLIGNAC, 1990, col. 1151-1152.

²⁷ Ibid. col. 1152.

²⁸ Hans Urs Von BALTHASAR, 1965, p. 24.

²⁹ Ibid. p. 18.

ainsi de la spiritualité chrétienne – la seule spiritualité authentique ou vraie pour Balthasar – parce qu’elles en dépendent radicalement :

Les spiritualités humaines (et alors vraiment chrétiennes) ne peuvent plus être détachées du sens suprême qu’elles ont reçu dans la figure de révélation du Christ : pour les différentes formes de spiritualité il n’y a plus aucun concept abstrait supérieur (d’ailleurs il ne pouvait y en avoir, même auparavant, que très imparfaitement et analogiquement); mais leur concept supérieur concret, unique, est Jésus-Christ qui leur communique, provenant de son amour trinitaire, leur sens particulier, le seul recevable³⁰.

Où est-ce que je veux en venir? Il ne s’agit évidemment pas de donner raison à Balthasar contre ses interprètes : l’un et les autres m’apparaissent avoir raison dans une certaine mesure, donc avoir tort par ailleurs, pas un plus ni moins que les autres. Je cherche simplement à mettre en lumière les « politiques de lecture » engagées ainsi. Quand il s’agit de dire quelque chose de la spiritualité qui va au-delà de l’affirmation générale, et somme toute peu éclairante, d’un lien avec les questions du sens et l’ordre de l’intériorité, il faut avoir recours à des *mots* appartenant non seulement au *religieux* – une autre abstraction imaginaire – mais à une *tradition religieuse donnée*, ici en l’occurrence la tradition chrétienne dans sa version catholique ou plutôt dans l’une de ses versions catholiques possibles. Le document *Éthique, spiritualité et religion au cégep* m’apparaît intéressant en ce qu’il révèle autant la *nécessité* d’un tel recours que l’*impossibilité* – circonstancielle, donc *stratégique* – de l’assumer véritablement. L’emprunt des catégories de l’« altruisme », de la « gratuité », de la « liberté intérieure » et de la « contemplation » à un théologien chrétien n’oblitére pas cette référence confessionnelle elle-même – bien qu’il la déporte dans les marges, en dehors du cadre. Mais ce qui se trouve néanmoins nié (ou refoulé), c’est l’inscription de ces catégories dans un cadre qui est pour Balthasar normatif et absolu : celui de la spiritualité chrétienne. Ainsi, on a besoin de mots pour la dire – je parle de la spiritualité –, mais on refuse que ces mots nous viennent de l’autre, du lieu de l’autre, du lieu de la *religion* ou plutôt du lieu d’une religion donnée, capable de fournir un cadre symbolique consistant.

Dans la logique ainsi dessinée – et déconstruite –, la religion ne peut venir qu’*après* la spiritualité, même si elle est bien, comme on vient de le voir, ce qui lui permet de se dire. Mais qu’est-ce donc que la religion?

Dans le document *Éthique, spiritualité et religion au cégep*, Guy Côté reconnaît d’abord que la religion est, comme la spiritualité, « une réalité difficile à cerner » (p. 62). Il la définit ensuite dans des termes qui la rapprochent sensiblement de la spiritualité : « Elle comporte une dimension intérieure (piété, mystique), implique des comportements moraux et constitue elle-même un acte de nature éthique. [...] Elle intègre une certaine expérience du sacré, lequel peut être nommé de bien des manières différentes. Elle traduit fondamentalement l’élan de l’être humain vers une réalité mystérieuse, qui le fascine et l’effraie tout à la fois (R. Otto) » (p. 63). En quoi alors la religion se distingue-t-elle de la spiritualité? Ce n’est plus ici simplement la référence explicite à « Dieu » mais, plus largement, l’inscription dans l’ordre symbolique qui

³⁰ Hans Urs Von BALTHASAR, 1965, p. 19.

spécifie la religion. En effet, la religion regroupe « différents ordres d'expérience et de représentations qui relèvent de la psychologie, de l'éthique, de la sociologie, de la théologie. [...] Elle s'inscrit dans des rites, se dit dans des croyances partagées par une communauté donnée et s'appuie sur des institutions pour se transmettre³¹ » (p. 62-63). Ainsi, la religion relève bien de l'ordre du langage; en outre, c'est ce langage qui rend possible la communauté, qui permet l'être-ensemble. À l'inverse, non seulement la spiritualité manque de mots pour se dire, mais elle s'avère incapable de faire communauté, renvoyant ultimement à la sphère de l'individu.

Le document *Éthique, spiritualité et religion au cégep* introduit aussi une distinction importante entre « religion » et « foi ». La foi, peut-on lire, « n'exclut pas toutes ces composantes [de la religion] » (p. 63) – manière de dire qu'elle en exclut certaines –, puis elle modifie celles qu'elle conserve : « Elle les transforme et les qualifie à partir d'une Parole reçue comme une révélation, et qui instaure une dynamique de clarification et de critique purificatrice en rapport avec toutes les dimensions de l'expérience humaine, y compris la dimension religieuse » (p. 63). Ainsi, la foi est présentée comme une instance critique à l'égard de la religion, qu'elle précède – comme la spiritualité – puisqu'elle existe comme « réponse à [la] Parole, écoute, dialogue et communion », et cela, « avant d'être inscrite dans des rites, traduite dans un comportement³² » (p. 63). La foi (comme la spiritualité) précéderait ainsi son inscription symbolique, institutionnelle, langagière, ce qui la place (comme la spiritualité) au-dessus de tout soupçon. Mais la foi (comme la spiritualité) peut-elle vivre sans corps, sans inscription symbolique³³?

À la question « Les jeunes qui sont ouverts à une forme de transcendance sont-ils plus près de la religion ou de la foi? », la réponse est alors évidente : « Ils peuvent [...] connaître des expériences proches d'une sorte de religion naturelle ou de la mystique. Ils éprouvent de la curiosité et parfois de l'attrait pour les religions non chrétiennes. Mais la façon dont ils décrivent le plus souvent leur expérience la rapproche de la foi plus que de la religion » (p. 63). La « religion naturelle », la « mystique » ou même les « religions non chrétiennes » occupent ainsi tout l'horizon de l'expérience, ne laissant plus « une grande place aux rites, aux croyances, aux préceptes moraux, à l'institution religieuse³⁴ » (p. 63). Ainsi, c'est bien la religion en tant qu'institution, en tant que loi, donc en tant qu'inscription symbolique, qui se trouve rejetée au profit du religieux non institutionnel, de ce qui s'appellera la « foi » ou la « spiritualité », bref de tout ce qui a les mains blanches... et vides.

* * *

³¹ L'italique a été ajouté par le conférencier.

³² L'italique a été ajouté par le conférencier

³³ Dans un essai à lire, à relire et à méditer, Georges Leroux rappelle à juste titre que « la foi chrétienne est [...] une grâce qui, pour se transmettre, exige une référence de culture, c'est-à-dire un langage, un monde narratif et rituel dans lequel l'expérience peut être symbolisée » (Georges LEROUX, « Messianisme et métaphysique : les fondements du christianisme dans la culture de notre temps », dans Solange LEFEBVRE (dir.), *Religion et identités dans l'école québécoise : comment clarifier les enjeux*, Saint-Laurent, Fides, 2000, p. 175). Dans une perspective à la fois très proche et en décalage, on lira Jean-Luc NANCY, « La déconstruction du christianisme », *Études philosophiques*, n° 4, 1998, p. 503-519.

³⁴ L'italique a été ajouté par le conférencier.

Je comprends le sens du recours *stratégique* à la dimension de la spiritualité – même si j’ai essayé d’en montrer l’inconsistance *épistémologique* à propos d’un cas type. Comme le suggère fort à propos Guy Côté dans *Éthique, spiritualité et religion au cégep*, il s’agit d’éviter les tendances fortes de l’économisme et du fonctionnalisme, qui cherchent à ramener le sujet au rang d’objet. Mais il faut voir en même temps comment le recours au spirituel tend à respecter fidèlement la logique qu’il conteste, comment se *produit* « une structuration interne des mouvements religieux sur la base de la logique du marché³⁵ ». Dans la mesure où le recours au « spirituel » va dans le sens de la désinstitutionnalisation, il m’apparaît moins *essentiel* que *dangereux* d’un point de vue social.

Il ne s’agit pas ici de remettre en cause la déconfessionnalisation des écoles. Mais, comme Georges Leroux et Louis Rousseau, je m’inquiète des effets possibles de la réduction de la transmission du symbolique à l’école.

Où s’effectuera la rencontre des énoncés de croyance, des pratiques symboliques et des orientations normatives qui appartiennent aux traditions religieuses, philosophiques et éthiques de l’humanité? Où se développera [*sic*] leur critique et leur appropriation? Voulons-nous ne transmettre que l’utile et refouler ce qui met en question la nature de l’utile? S’il ne s’agit concernant le religieux et le moral que d’un catalogue vétuste d’objets patrimoniaux, qu’il faudrait maintenant élargir et communiquer aux autres cultures venues habiter la maison commune, on peut comprendre une telle marginalisation. Pour nous, il s’agit de bien plus. Ce legs de constructions signifiantes, de symboles et de normes engageant tous les passages de la vie individuelle et collective, de propositions permettant de construire graduellement les choix d’une vie bonne, tout cela n’a-t-il rien à apporter à la formation de la jeunesse de nos sociétés « tout commerce » [...]?³⁶

Le recours actuel au « spirituel » *participe* davantage de « l’esprit du nouveau capitalisme » qu’il ne le *conteste*. Le « spirituel », c’est trop souvent le « grand n’importe quoi » qui ne promet rien, qui vient simplement meubler l’espace créé par la désinstitutionnalisation et son inévitable mais implacable effet : la « désymbolisation des individus³⁷ ». Le temps de la désinstitutionnalisation – qui caractérise nos sociétés³⁸ et dont le recours au « spirituel » constitue, me semble-t-il, un symptôme –, ce temps où rien ne *tient* plus (rien) ensemble, annonce-t-il autre chose que l’avènement de l’« individu incertain » et « fatigué d’être soi », incapable de contempler autre chose que sa propre image et l’extinction tranquille de son espèce³⁹?

³⁵ Pierre C. NOËL, « L’institutionnalisation des mouvements nouvelâgistes dans la société : le modèle du marché spirituel », *Science et esprit*, 54, n° 1, 2002, p. 55-73. Voir également les remarques d’André COUTURE, « Un produit de consommation? », *Revue Notre-Dame*, n° 11, 1999, p. 10-13.

³⁶ Georges LEROUX et Louis ROUSSEAU, « Religion et morale dans l’école pluraliste : le détournement du rapport Proulx », *Le Devoir*, 20 juin 2000, p. A7.

³⁷ Dany-Robert DUFOUR, *L’art de réduire les têtes : sur la nouvelle servitude de l’homme libéré à l’ère du capitalisme total*, Paris, Denoël, 2003, p. 225-251.

³⁸ Voir notamment François DUBET et Danilo MARTUCELLI, *Dans quelle société vivons-nous?*, Paris, Seuil, 1998 (Collection L’Épreuve des faits).

³⁹ Alain EHRENBERG, *L’individu incertain*, Paris, Hachette, 1995; Alain EHRENBERG, *La fatigue d’être soi : dépression et société*, Paris, Odile Jacob, 1998; Christian GODIN, *La fin de l’humanité*, Seyssel, Champ Vallon, 2003.

Par ailleurs, comment ne pas comprendre les réserves que l'on entretient à l'égard des institutions religieuses, notamment de l'Église catholique? Cette institution m'apparaît devoir faire face à des défis importants, qu'elle ne peut pas ne pas relever au risque de devenir (ou rester) *incroyable* et de renoncer par là à son pouvoir instituant. La tentation pour l'Église serait de chercher à préserver à tout prix un régime traditionnel d'institutionnalité; là, elle est appelée à inventer un nouveau « programme institutionnel⁴⁰ ». Défi de taille évidemment, pour autant qu'il implique aussi la mutation d'un certain régime de vérité. Son abandon en fait.

⁴⁰ François DUBET, *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil, 2002 (Collection L'Épreuve des faits). On lira aussi Danièle HERVIEU-LÉGER, *Catholicisme, la fin d'un monde*, Paris, Bayard, 2003, p. 266-311.

CHEMINEMENT SPIRITUEL ET RELIGION

Richard Bergeron, spécialiste des nouvelles religions et spiritualités

La vie spirituelle a trouvé dans les religions organisées son lieu d'inscription traditionnel. Il n'y a pas si longtemps, on ne pouvait guère entrevoir la possibilité de mener une vie spirituelle en dehors d'un cadre religieux établi. Toute spiritualité était liée à une confession de foi religieuse; elle était chrétienne, hindoue, bouddhiste, musulmane... Chaque religion développait une spiritualité bien à elle, qui s'épanouissait en de multiples ramifications, compte tenu des conditions socioculturelles et des mentalités. Religion et spiritualité allaient de pair et formaient un tandem indissociable, au point de faire un tout. La spiritualité était l'achèvement ou la perfection de la religion. Le spirituel apparaissait comme le religieux accompli.

Ce mariage traditionnel du spirituel et du religieux reposait sur la reconnaissance des affinités et des convergences entre les deux. Théoriquement, vie spirituelle et vie religieuse s'interpellent et se confortent : le spirituel dynamise le religieux et le religieux protège le spirituel de dérapages toujours possibles. Dans la pratique cependant, les relations du spirituel et du religieux ne vont pas de soi; elles se vivent au milieu de heurts et de tensions qui peuvent dégénérer en guerre ouverte et aboutir à un divorce malheureux. Dans le catholicisme, par exemple, les structures canoniques, dogmatiques et morales se sont développées au détriment du principe spirituel; l'objectivité du système religieux a fini par menacer la subjectivité de l'*homo spiritualis*.

Bon nombre de catholiques québécois, à tort ou à raison, voient le système catholique romain sinon comme un instrument de dé-spiritualisation, du moins comme une fontaine dont le jaillissement spirituel s'est tari. C'est l'exode. Désertion interne ou externe. Ou bien on prend ses distances, on cherche à s'aboucher à des sources spirituelles au-delà des structures ecclésiastiques, ou bien on fait tout simplement l'*opting out*. Pour avoir travaillé pendant vingt ans dans le domaine des nouvelles religions et spiritualités, j'en suis arrivé à la conviction que beaucoup de gens quittent l'Église ou refusent d'y adhérer parce qu'ils ont l'impression qu'ils n'y peuvent trouver la nourriture spirituelle dont ils ont besoin. Le spirituel a comme déserté les temples traditionnels. Il a pris ses distances par rapport au religieux institutionnel. Nous assistons à un

phénomène inédit dans notre histoire québécoise : l'émergence de spiritualités séculières en dehors du système religieux, sinon en opposition directe ou larvée avec lui.

Grâce au processus de sécularisation, le spirituel a fini par se détacher de la religion. Chaque fois qu'un domaine se libère de la religion pour prendre son autonomie, il entre en conflit avec la religion qui, elle, tâche de le retenir sous sa gérance. Dans les temps modernes, c'est au nom de la raison, de la liberté, de la conscience et de la vérité scientifique que les gens d'esprit se sont érigés contre la religion. Les maîtres du soupçon ont porté une dénonciation massive de la religion, la taxant d'opium du peuple (Marx), de mort de l'homme (Nietzsche) ou de névrose obsessionnelle (Freud). Même des théologiens, comme Karl Barth et ceux de son école, ont dressé la foi révélée contre la religion. Bonhoeffer, quant à lui, a disqualifié l'aspect religieux de la religion chrétienne au nom de la sécularité.

Cette contestation de la religion par les gens d'esprit n'est pas nouvelle. Déjà les philosophes et les sages de l'Antiquité gréco-latine avaient dénoncé vigoureusement les cultes aux dieux, au nom de la raison et de la liberté. Socrate rejetait les dieux de la cité et enseignait à la jeunesse un mode de vie axé sur la sagesse et la liberté. Accusé de propager l'athéisme et de corrompre la jeunesse, il a été condamné à boire la ciguë.

Du côté biblique, les prophètes de l'Ancien Testament et Jésus, à leur suite, ont fortement contesté la religion juive au nom de la justice, de la sainteté de Dieu et de la liberté de l'Esprit. Le Maître de Nazareth déclare : « Puisque Dieu est esprit, c'est en esprit et en vérité, non dans les lieux saints de Garizim et de Jérusalem, qu'on doit l'adorer », c'est-à-dire dans aucune religion. Il annonce en quelque sorte la fin de la religion quand il prédit la destruction du Temple de Jérusalem. Après lui, les chrétiens ont rejeté la religion juive et dénoncé les cultes païens au nom du dynamisme spirituel hérité de leur Maître. Ils ont été accusés d'athéisme, eux aussi, et persécutés par les juifs comme par les païens.

Aujourd'hui, c'est au nom de la spiritualité même que beaucoup de personnes récusent la religion. La spiritualité est prisée; la religion, soupçonnée. La méfiance à l'égard du religieux prend de nouvelles formes. On ne se gêne guère pour promouvoir la spiritualité au nom de la liberté, de la dignité humaine, de la réalisation de soi, de l'intériorité et de l'ouverture. À l'inverse, on dénonce la religion comme enfermement dans des croyances, comme objectivation de la vérité et de l'expérience du divin, et comme menace à la liberté de conscience et aux acquis de la culture séculière. Faut-il vraiment renvoyer dos à dos religion et spiritualité, comme le font tant de spirituels dont certains sont prestigieux? Le célèbre Eugen Drewermann lui-même oppose le spirituel sous sa forme mystique à l'Église catholique telle qu'elle est : « Selon la mystique, écrit-il, la vérité de Dieu réside en l'homme lui-même : selon l'Église telle qu'elle est, la vérité de Dieu est entre les mains du magistère romain. Pour la mystique, Dieu s'adresse à l'homme sans médiation; pour l'Église telle qu'elle est, Dieu ne se "communiquer" à l'homme que par la médiation, par la bouche des détenteurs d'une fonction officielle, pape et évêques. La mystique, cela signifie l'inaliénable primauté de l'individu sur le collectif; l'Église telle qu'elle est signifie la

primauté du collectif sur l'individu. Répétons-le : on ne peut éviter de choisir, l'un exclut l'autre¹. » Le mot « mystique » recouvre ici en bonne partie le sens que je donne au spirituel.

Ce qui est mis en cause par Drewermann et d'autres spirituels, c'est la religion catholique romaine « telle qu'elle est » ou, plus largement, les religions « telles qu'elles sont », telles que les a faites l'histoire. Ce qui est en cause, c'est moins la religion elle-même que les structures religieuses établies. Toutes les religions portent les marques du temps et les balafres de l'histoire; elles sont toutes déformées par les abus du pouvoir, l'amour de l'argent, l'égoïsme de leurs dirigeants et la peur de leurs membres. Il y a, dans toutes les religions, un démonique qui les tourne contre l'humain et contre le divin.

Faut-il ratifier pour autant le divorce entre le religieux et le spirituel, c'est-à-dire entre l'ouverture au mystère et l'affirmation de l'être humain comme sujet spirituel? N'est-il pas excessif de poser le dilemme : religion sans spiritualité ou spiritualité sans religion? Est-on vraiment acculé, au nom de la sécularité, à la nécessité d'opter pour la spiritualité sans religion sous prétexte de cohérence culturelle?

Je suis de ceux qui pensent que la modernité séculière et pluraliste nous invite à engager, entre le spirituel et le religieux, d'autres relations que celles de la méfiance, de la dénonciation et de l'exclusion.

Je prône, quant à moi, le dialogue critique entre la religion et la spiritualité. Le spirituel a comme fonction de rappeler « qu'il en va de la dignité de l'humain de ne pas se laisser enfermer dans le biologique, le mécanique, le système, les normes et les pratiques² ». Par ailleurs, le religieux a comme fonction de rappeler que l'humain ne peut être ultimement assuré qu'en s'ouvrant au mystère, à un « Au-delà de lui-même », à un non-lieu imprescriptible qui reçoit autant de noms qu'il y a de religions.

Dans un premier temps, pour sortir de la confusion sémantique, je voudrais offrir une description de ce que j'entends par « spirituel » et par « religieux ». Puis je tenterai de montrer comment vie spirituelle et vie religieuse peuvent converger de manière à favoriser leur fécondation mutuelle. Enfin, j'évoquerai les tensions souvent mortifères qui existent entre la vie spirituelle et l'institution religieuse³.

1. LE SPIRITUEL

Le spirituel, qu'est-ce à dire? Aujourd'hui, le mot, devenu populaire, est mêlé à toutes les sauces et reçoit de multiples acceptions. Pour les uns, le spirituel désigne le monde des esprits, bons ou mauvais (anges, démons et âmes désincarnées), qui peuplent les étages supérieurs ou inférieurs

¹ Eugen DREWERMANN, *Dieu en toute liberté, psychologie des profondeurs et religion*, Paris, Albin Michel, 1997, p. 128.

² Robert JACQUES, « Le "spirituel" et le "religieux" à l'épreuve de la transcendance », *Théologie*, 7/1, 1999, p. 106.

³ Je reprends ici certains thèmes développés dans mon livre *Renaître à la spiritualité*, Montréal, Fides, 2002.

du cosmos et qui s'amuse à aider, à nuire ou tout simplement à faire peur aux humains du rez-de-chaussée. Pour d'autres, le spirituel est ce qui relève de l'invisible, du non-physique et de l'immatériel : c'est comme l'envers ou l'opposé de la matière. D'autres vont proposer du spirituel une vision qui le rattache à l'occulte, au parapsychologique, au paranormal et aux phénomènes qui leur sont associés : états « extatiques », fakirisme, luminescence, prémonition, perception extrasensorielle, télékinésie, etc. D'autres ont tendance à identifier le spirituel au psychologique, surtout sous sa forme transpersonnelle, et ils le rattachent à des niveaux supérieurs de conscience induisant le sentiment d'une parfaite communion avec l'univers. D'autres encore relient le spirituel à la question du sens : ils le réduisent au philosophique ou le confondent pratiquement avec le moral. Enfin, nombreux sont ceux qui confondent spirituel et religieux.

Toutes ces conceptions témoignent de l'extrême difficulté à saisir la nature du spirituel; elles suggèrent que le spirituel est une réalité englobante qui, loin de se tenir isolément en elle-même, est en rapport étroit aussi bien avec le religieux ou le moral qu'avec le psychologique et même le parapsychique.

2. L'HOMO SPIRITUALIS

Quant à moi, j'essaie de saisir le spirituel comme une donnée anthropologique. À ce niveau, le spirituel n'est pas une partie, un fragment ou un élément constitutif de l'être humain. Il apparaît comme la dimension ultime, insaisissable de l'être tout entier, comme la qualité spécifique de l'*homo* tel qu'il se manifeste dans notre monde culturel, ce par quoi l'être humain est le plus lui-même, ce qui le distingue de tous les autres êtres en ce monde. Plus qu'*animal rationale*, l'*homo* est *animal spirituale*, c'est-à-dire source et principe de liberté, d'autonomie et de transcendance. Liberté : l'être humain se détermine du dedans et se construit à l'intérieur et au-delà des conditionnements, par des choix. Autonomie : en refusant de se laisser expliquer par les seules forces vitalistes ou passionnelles et par les déterminations psychosociologiques ou neurologiques, l'être humain se pose face au réel comme la source de son être, il se tient devant le vaste monde et devant les autres comme un noyau personnel. Transcendance : le sujet spirituel se saisit comme un au-delà de ce qui est immédiatement perceptible et mesurable, un au-delà des définitions qu'on peut lui accoler, comme un « hors-de-soi » en discontinuité avec le cycle du vitalisme biologique.

Le spirituel n'est pas donné au départ. Il se présente comme une disposition immanente, une potentialité et un dynamisme. On devient spirituel et ce devenir connaît des étapes de croissance que les maîtres spirituels nomment de manières diverses.

3. LA VIE SPIRITUELLE

Le propre du sujet spirituel, c'est de cheminer spirituellement, de mener une vie spirituelle. Qu'est-ce à dire?

Le qualificatif « spirituel » accolé à « vie » sert, d'une part, à caractériser toute existence humaine authentique vécue en conformité avec les requêtes fondamentales de l'*homo spiritualis*, siège et principe de liberté, d'autonomie et de transcendance, et, d'autre part, à exprimer ce qui lui est vraiment spécifique par contraste avec toutes les autres formes de vie, animale ou végétale. Il sert

également à désigner la vie humaine intégrale de l'*homo spiritualis* au regard de ses activités intellectuelles, affectives, sensibles et physiques qui, relevant de secteurs particuliers, n'en sont que des expressions partielles. Le sujet spirituel accompli imprègne de sa spiritualité toutes les dimensions de sa vie et toutes les sphères de son existence.

La vie spirituelle est ce qui permet à une personne de devenir vraiment elle-même dans sa subjectivité et son humanité. Je la conçois comme une entreprise par laquelle l'être humain, en tant qu'*homo spiritualis*, tend à la réalisation de soi par le recentrement et l'unification de tout son être autour d'un sens et d'un système de valeurs, dans le dépassement.

Le but de l'entreprise spirituelle, c'est la réalisation de soi, de l'authentiquement humain en soi et autour de soi dans le monde. Par quel moyen? Par le recentrement et l'unification de son être tiraillé, divisé, séparé, déchiré, morcelé, en rupture dans le cosmos, en scission avec ses pairs humains et en exil dans ses faux personnages. Cette unité ne peut se faire qu'autour d'un pôle unificateur assez fort pour cristalliser tous les aspects de son être répandu et dispersé. Seuls le sens et l'orientation que l'on donne à sa vie peuvent unifier toutes les dimensions de son être disloqué. « Sens » désigne ici la signification et la direction. À partir du sens qu'il veut donner à sa vie, le sujet spirituel se façonne un projet de vie concret compte tenu de ce qu'il est, de ses talents, de ses conditions de vie, de sa vocation ou mission, c'est-à-dire de ce à quoi il se sent appelé. Ce n'est pas tout. Le sens et le projet ne peuvent unifier et orienter la vie et l'action que s'ils s'accompagnent d'un système de valeurs qui président à la configuration concrète de l'existence. Finalement, la vie spirituelle ne peut se dérouler que sous le signe du dépassement, non pas du dépassement des lois naturelles, des déterminations psycho-sociales, mais de soi, c'est-à-dire de son « je » fermé, égoïste, insécure et dominateur. Le dépassement est la loi de toute vie, surtout de la vie spirituelle.

La spiritualité est une donnée anthropologique appelée à s'épanouir en plénitude. On est appelé à mener une vie spirituelle non parce qu'on est religieux, chrétien ou hindou, mais tout simplement parce qu'on est un être humain, c'est-à-dire un sujet spirituel. La spiritualité trouve dans l'être humain son fondement, son dynamisme et son point d'arrivée; elle peut être religieuse, confessionnelle, interreligieuse, théiste, déiste, agnostique, voire non théiste ou ouvertement athée. L'émergence spirituelle contemporaine témoigne de chacun de ces modèles. On ne peut refuser à qui ne peut croire en Dieu la possibilité de mener une vie spirituelle. « Le fait de ne pas croire en Dieu, écrit le philosophe athée Comte-Sponville, ne dispense pas d'être un être humain... Un athée qui voudrait se dispenser de toute vie spirituelle devrait finalement s'amputer d'une partie majeure d'une vie simplement humaine... Il reste à ceux qui n'ont aucune foi de s'inventer une spiritualité sans Dieu⁴. »

⁴ André Comte-Sponville, cité par Jean VERNETTE, *Nouvelles spiritualités et nouvelles sagesse*, Paris, Bayard, 1999, p. 133.

4. LE RELIGIEUX

Homo religiosus, dit-on. Le religieux en moi n'est pas une partie de moi ni un élément constitutif de ma nature. C'est la dimension insoupçonnée, profonde et insaisissable de mon être tout entier en tant qu'il se saisit comme contingent et impermanent, qu'il n'a en lui-même ni sa source ni sa raison d'être, mais qu'il trouve son origine et sa fin dans un au-delà de ce que la raison et le cœur peuvent saisir. Cet Au-delà innommable reçoit pourtant mille noms : Dieu, le Sacré, l'Absolu, le Divin, Yahvé, Brahman, Allah, le Vide, le *Nada*. Le religieux en l'homme, c'est précisément cette capacité de s'ouvrir à sa condition contingente, de se reconnaître soit comme créature de Dieu ou émanation divine, soit comme fragment divin ou vacuité absolue, et d'accueillir l'Au-delà comme la vérité ultime de son être, le « fondement de l'être » (Tillich). *Homo capax Dei*, dit l'adage classique. Mais cette capacité de connaître l'Au-delà est donnée comme une virtualité appelée à s'actualiser. Cette connaissance n'est jamais au bout d'un raisonnement ou d'un microcosme; elle est une expérience aussi gracieuse qu'inexplicable.

L'être humain devient sujet religieux le jour où il accède à la conscience de sa propre contingence et s'ouvre à un Au-delà avec lequel il cherche à entrer en relation. Le rapport à un absolu constitue le spécifique du sujet religieux. Et ce qui définit l'essentiel de ce rapport, c'est la « foi » fondamentale, qui est non pas une adhésion intellectuelle à des croyances, mais une ouverture potentielle à la profondeur insondable du réel en dépit de l'expérience du chaos et une confiance radicale malgré les injustices et les adversités du monde. La « foi » fondamentale est cette disposition « ontologique », existentielle et morale par laquelle le sujet religieux se met en état de connaître, de saisir l'Au-delà et de recevoir son être dans ce contact mystérieux.

5. LA VIE RELIGIEUSE

La vie religieuse apparaît comme une entreprise par laquelle l'individu humain cherche son achèvement intégral, appelé, selon le cas, « salut », « libération », « humanisation », « réalisation de soi », etc., en nourrissant librement une relation consciente avec un Au-delà transcendant. Cette mise en rapport avec l'Au-delà, qui constitue le spécifique de la vie religieuse, peut se faire de bien des manières selon la conception qu'on se fait de l'Au-delà. Connaissance du cœur, expérience de conscience, illumination, méditation, amour inconditionnel, prière, lecture attentive du *Liber naturae*, autant de voies qui peuvent aboutir au divin et nous mettre en relation avec lui. Par ce contact, le sujet religieux cherche à s'accomplir comme personne et à faire advenir l'humain intégral en lui et autour de lui.

L'existence concrète est le lieu où se déroule la vie religieuse, le temple où elle se célèbre. La vie religieuse n'est pas liée à un organe spécifique; elle s'exprime à travers toute la gamme des activités et des passions humaines : pensées, volontés, émotions, sensations, actions. La vie religieuse n'est pas une activité sectorielle précise ni un faisceau d'actions spécifiques. Elle affecte toute la personne dans toutes ses dimensions : cosmique (le corps), sociale (le relationnel), individuelle (le personnel, le psychologique). Elle est la dimension ou source profonde de toutes les activités humaines; elle est la radicalité (*radix* : racine) de toutes les sphères de l'existence. Ma relation au divin se moule dans la forme de toutes mes activités et de toutes mes relations. Aussi

la qualité humaine de mes activités et de mes relations traduit-elle la qualité de ma relation au divin, de ma vie religieuse.

Il va sans dire que la relation au divin peut et même doit parfois s'exprimer dans des activités spéciales (prière, rite, geste, culte) et dans des lieux et moments particuliers. Pratiques et lieux symboliques qui représentent la face socioculturelle de la vie religieuse, sans être pour autant déterminants pour l'édification du sujet religieux.

La vie religieuse n'est pas qu'une affaire privée, intérieure; elle ne peut pas ne pas se donner une forme tangible dans l'espace public. Nouvelles ou anciennes, les religions établies, reconnues comme telles par l'État, sont nombreuses et variées. « Religion », tel est le mot générique utilisé pour désigner des phénomènes et des structures polymorphes. Le mot ne peut donc être utilisé que dans un sens analogique. Au-delà des différences, les religions établies et institutionnelles m'apparaissent comme des « lieux » structurés de réalisation humaine, individuelle et communautaire (libération, salut, humanisation), qui consistent dans la mise en place d'un univers de sens et d'un système de valeurs et de pratiques individuelles et sociales (morale, rituel) destinés, l'un et l'autre, à mettre le fidèle en rapport avec l'Au-delà et, ce faisant, à l'arracher à une existence aliénante et à le mettre sur une voie humanisante. Le spécifique des religions instituées, c'est de favoriser l'accomplissement de l'humain par l'entremise du divin. À cette fin, elles offrent des univers de sens, des systèmes de valeurs et de pratiques et une gestuelle variée : rituel sacramentaire, rite magique, action liturgique, culte, discipline, attitudes corporelles. Toutes ces pratiques se veulent en harmonie avec l'univers de sens proposé et le but recherché : mettre le sujet religieux en relation avec la Réalité ultime et actualiser l'expérience transformatrice.

6. LA VIE SPIRITUELLE ET LA VIE RELIGIEUSE

L'être humain doit advenir comme sujet spirituel, c'est une exigence de sa nature même. Il peut éventuellement advenir comme sujet religieux, c'est une possibilité innée qu'il peut ou non actualiser.

Le sujet spirituel, *homo spiritualis*, c'est l'être humain en tant qu'essence qui cherche à s'accomplir par le dépassement de l'ego narcissique et par l'attachement à un projet de vie induisant des valeurs précises. Le sujet spirituel se donne à lui-même en mettant en œuvre talents, potentialités et dynamismes naturels et culturels. C'est une personne unifiée par le dedans (sens, projet de vie et valeurs) et dotée d'un dynamisme qui lui imprime un élan vers la plénitude humaine; un individu qui a du souffle, de l'envol, du vent dans la voile; une personne consumée par un feu qui enflamme le monde. Le spirituel fait tout comme si tout dépendait de lui. La réalisation de soi s'accomplit par l'effort et le dépassement. Pour le spirituel, l'homme est sa propre tâche.

Le sujet religieux, *homo religiosus*, désigne l'être humain en tant que créature, émanation ou fragment du divin qui cherche à épanouir son être en se mettant en rapport avec l'Au-delà. C'est un individu qui se croit relié ontologiquement à l'Au-delà; qui, par et dans ce lien, est en relation avec le cosmos, avec les autres et avec lui-même et qui cherche son accomplissement par le biais de ce lien. En termes chrétiens, cette relation dynamique est constituée, du côté de Dieu, par la création, la révélation et la grâce et, du côté de l'être humain, par la foi qui est ouverture,

confiance et obéissance. Le sujet religieux se trouve en cherchant Dieu et il trouve Dieu en se cherchant lui-même. Il se divinise en s'humanisant; il s'accomplit comme fils de Dieu en se réalisant comme humain intégral. Il se reçoit du Créateur comme un don gratuit, comme une grâce. Pour le religieux, l'homme est la tâche de Dieu. *L'homo religiosus* agit comme si tout dépendait de Dieu.

Malgré leurs différences, le sujet spirituel et le sujet religieux ont de grandes affinités. Ils convergent vers un même objectif : la vie religieuse et la vie spirituelle se présentent l'une et l'autre comme des entreprises de réalisation de l'humain intégral, individuel et communautaire. Pour ce faire, elles s'inscrivent dans un univers de sens et un système de valeurs et de pratiques. Chez le sujet religieux, la vie spirituelle peut gagner en dynamisme et en profondeur.

En effet, le spirituel qui est religieux cherche à se comprendre non seulement en référence à sa propre nature et au monde, mais au regard de Dieu, donc non seulement comme un fils de la Mère Terre, mais comme créature, fragment, émanation. La religion amène le sujet spirituel à intuitionner que la rupture de l'homme avec son Dieu brouille son rapport avec le cosmos, avec autrui et avec lui-même. Une telle compréhension de la cassure ne peut que fournir un socle plus solide à l'édification de *l'homo spiritualis*, car elle sous-entend que l'unification de son être est difficile, voire impossible sans le rétablissement du rapport avec le divin. Il est à noter cependant que ce rétablissement peut ne pas être conscient ou nommé explicitement.

Deuxièmement, la référence à Dieu révèle les véritables dimensions de l'espace spirituel, dont les grands axes sont le haut et le dedans. La vie spirituelle est représentée comme un souffle qui soulève, comme un élan vers le haut, une montée du Carmel, une ascension du Sinaï ou du Thabor. Les valeurs sont du côté de la hauteur. Dans la démarche spirituelle s'accomplit le mystère de l'ascension de l'être humain, c'est-à-dire l'accomplissement de l'humain intégral. Le deuxième axe de l'espace spirituel est le dedans. C'est du dedans que jaillit la vie spirituelle. Marcher dans la vie spirituelle, c'est s'intérioriser, c'est-à-dire non pas se fermer sur soi-même, mais s'abreuver au-dedans, boire à sa propre source, se déterminer de l'intérieur, en un mot faire que tout dans sa vie dérive du noyau intime de la liberté. L'intériorité vraie se déploie autant sur la place publique que dans les alcôves du cœur.

La référence à Dieu révèle, dis-je, la dimension profonde de l'espace spirituel. Le haut et le dedans trouvent dans le divin leur fondement absolu et leur horizon ultime. Le haut ne s'arrête pas à l'humain, mais il trouve sa fin et son point d'arrivée dans le Très-Haut, qui est absolument au-delà de l'être humain et du monde. Il y a un « lieu » proprement divin qui est là-haut, un lieu symboliquement figuré par la voûte céleste où trône « le Père qui est aux cieux ». Le mouvement spirituel devient mouvement religieux : la tension vers sa propre humanité à faire advenir devient réellement tension vers Dieu. *L'homo spiritualis* religieux croit qu'il ne peut s'élever vers Dieu que si Dieu l'attire. L'ascension spirituelle est finalement le résultat d'une divine attraction. Le mouvement vers le haut ne s'épuise pas en l'homme; il se transforme en un saut dans la transcendance.

Le mouvement spirituel vers l'intérieur se transforme à son tour grâce à la religion. Sitôt qu'il revêt un caractère religieux, il devient saut dans l'immanence absolue. Dieu se rend immanent à

l'immanence humaine. Dieu n'est pas un objet de foi, d'étude ou de connaissance, situé hors de moi ou habitant en moi comme une réalité distincte de moi. Dieu ne réside pas dans le monde de l'objectivité; il n'est que dans l'intersubjectivité, il advient dans la subjectivité. Dieu est au fond de moi, le Fond de moi, le Fond d'où je tire mon être à chaque instant. En réalité, je n'atteins pas le Fond par moi-même; c'est le Fond qui se révèle et s'exprime dans la multiplicité des formes.

Dieu advient en moi dans la mesure où je deviens moi-même en profondeur. « Dieu est pour moi, écrit Karl Jasper, dans la mesure où je deviens vraiment moi-même dans la liberté⁵. » Le chemin vers soi, c'est la route vers Dieu. Connais-toi toi-même et tu connaîtras Dieu. L'éveil à Dieu s'accomplit dans l'éveil à soi. Se saisir comme créature, c'est intuitionner le Créateur. Se saisir comme fragment divin, c'est intuitionner le Tout. Se saisir comme impermanent, c'est deviner le Vide absolu. On ne découvre Dieu qu'en se trouvant soi-même. « Si l'homme, écrit Hegel, a vraiment connaissance de Dieu, il a vraiment connaissance aussi de lui-même : il y a correspondance entre les deux », dans le devenir-personne de chaque individu⁶. Dieu étant en moi ce qu'il y a de plus intérieur, de plus intime, le mouvement vers le dedans outrepassé les frontières du moi pour s'achever dans un mystérieux « Tu ». Il y a en soi un « lieu » profond qui est symboliquement la demeure inviolable du Dieu Très-Intime. Le mouvement de l'*homo spiritualis* vers le haut et vers le dedans permet donc d'opérer – souvent à son insu – la transgression d'une frontière naturelle, grâce à un mystérieux dynamisme immanent activé par la grâce. Ainsi s'accomplit l'impossible traversée vers le Non-Lieu divin.

La vie religieuse ouvre donc à la vie spirituelle des perspectives insoupçonnées.

Mais attention! La vie religieuse peut subtilement porter atteinte au sujet spirituel et constituer un véritable danger pour la spiritualité. Comment? Tout se joue au niveau de l'image du Dieu auquel le sujet religieux veut se relier et qu'il veut servir. Cette image peut être perverse; elle entraîne alors des conséquences mortifères pour la vie religieuse et, partant, pour le cheminement spirituel. Les perversions les plus connues sont soit l'objectivité dualiste, soit l'identité moniste. Considérer Dieu comme un objet qu'on peut enfermer dans une croyance, un dogme, une loi, un rituel, c'est mettre Dieu en dehors de l'humain. C'est inscrire un dualisme entre le divin et l'humain. Et ce dualisme se tourne toujours contre l'humain au soi-disant profit du divin. Au nom de Dieu, le sujet religieux sombre dans les fanatismes, les intégrismes, les fondamentalismes suicidaires ou homicides. Ainsi se réalise la parole du Maître de Nazareth : « Un jour viendra où l'on croira rendre gloire à Dieu en vous tuant » (Jn 16,2). Le Dieu de l'objectivité est le pire ennemi de la vie spirituelle. Un Dieu hétéronome fait toujours peur et, dans la mesure où la peur règne, il n'y a pas de vie spirituelle.

Par ailleurs, une vision moniste du divin aboutit également à la destruction du sujet spirituel, car elle implique finalement une négation de l'humanité : l'homme est divin. Si je suis essentiellement divin, la démarche spirituelle est alors absorbée par la démarche religieuse, car de fait il n'y a plus rien en moi d'essentiellement humain. L'humain n'a pas de densité ontologique. Il n'est

⁵ Karl JASPERS, *Introduction à la philosophie*, Paris, Plon, 1966, p. 46.

⁶ Eugen DREWERMANN, 1997, p. 539.

qu'apparence. Il n'est que le revêtement transitoire d'un fragment divin appelé à se réincarner ou à subir toutes les conséquences néfastes du fatalisme ou du karma. Le totalitarisme du divin immanent ne peut que fausser la démarche spirituelle.

Dans les deux cas, la vie religieuse finit par étouffer la vie spirituelle et par se tourner contre l'humain en soi et dans les autres. Cette double tentation, dualiste et moniste, est encore plus forte si le sujet religieux appartient à une religion donnée. On constate que la tentation dualiste est le propre des religions abrahamiques : judaïsme, christianisme et islam, et que les tendances monistes caractérisent les religions orientales. Les deux dérives engendrent des pathologies. Le dualisme introduit un dédoublement de la personnalité : vie religieuse et vie spirituelle tirant le même sujet dans des directions opposées. Le monisme, lui, réduit le spirituel au religieux et assure l'unité de l'être par la négation subtile de son humanité.

7. LA VIE SPIRITUELLE ET LES RELIGIONS ÉTABLIES

Passant à un autre niveau, je tente maintenant de cerner les relations réciproques entre la vie spirituelle et les religions établies. Ces relations sont ambivalentes et toujours tendues. D'une part, les religions instituées sont porteuses d'un immense patrimoine spirituel et elles peuvent offrir à la vie spirituelle un cadre qui peut être utile à son développement. D'autre part, le caractère institutionnel et l'objectivité des religions risquent de compromettre la vie spirituelle.

Premier point. Les religions instituées se présentent comme des « lieux » d'humanisation et des entreprises de sauvegarde et de promotion de l'humain intégral. Pour ce faire, elles mettent en place un univers de sens, un système de valeurs, de pratiques individuelles et sociales, et un ensemble de rites et d'exercices. Ce cadre prédéterminé, qui a fait ses preuves, peut devenir un lieu sûr dans lequel le sujet spirituel donne un sens à sa vie. Ce sens subjectif s'inscrit alors dans un sens objectif qui vient baliser et ouvrir de nouvelles possibilités. Par ailleurs, le sujet spirituel peut trouver dans les religions établies des systèmes de valeurs et de pratiques bien rodées et « efficaces ». En tant que fabricatrices de sens et porteuses de valeurs, les religions instituées ont été dans le passé des instigatrices de modèles fort variés de spiritualité. Elles constituent donc un patrimoine d'une richesse inestimable dans lequel le sujet spirituel même séculier peut puiser à sa guise pour se nourrir spirituellement. Aujourd'hui, ce patrimoine est mis à la portée de tous. Chacun peut y prélever des éléments utiles à la fabrication de sa propre spiritualité.

Mais est-ce si simple? La question surgit : est-il nécessaire d'appartenir à une religion instituée pour avoir le droit de puiser dans son patrimoine? Autrefois, la réponse était plutôt positive. Les religions gardaient pour leurs adeptes les biens spirituels dont elles avaient l'exclusivité. La *communicatio in sacris* était interdite et l'attitude générale était de ne pas « jeter les perles aux porceaux » ni « donner aux chiens les miettes des enfants ». Aujourd'hui, la tendance s'est inversée et l'on voit partout des maîtres spirituels de toutes religions dispenser leur doctrine à tout vent, sans exiger au préalable d'adhésion à une religion.

Ne risque-t-on pas de glisser alors dans un éclectisme qui peut être dommageable pour la vie spirituelle? Je disais à un ami qui se gaussait d'avoir la tête hindoue, le cœur chrétien et le psychisme bouddhiste : « Ça paraît, t'es très mêlé! » Mais dans la situation actuelle, l'éclectisme

n'est-il pas inévitable? Le temps des synthèses n'est peut-être pas venu. Encore faudra-t-il gérer l'éclectisme avec prudence pour qu'il ne soit pas une entrave à la démarche spirituelle, car il risque d'éparpiller, alors que la spiritualité recentre et unifie.

On peut être introduit dans la spiritualité d'une religion donnée après s'y être converti; on peut aussi se convertir à une religion après avoir été initié à sa spiritualité. Les deux modèles se présentent quotidiennement. Ce sont deux façons de surmonter l'éclectisme. L'appartenance à une religion, à une tradition religieuse devient alors un point de cristallisation qui assure l'unité de la vie spirituelle. C'est en fonction de cette appartenance libre que les éléments trouvés dans d'autres traditions sont retenus. Ils sont alors jugés compatibles, intégrables et assimilables.

Même la spiritualité séculière, agnostique ou non théiste ne peut se dispenser de puiser dans ce réservoir des grandes religions. C'est en tout cas ce que font des spirituels agnostiques comme Albert Jacquard et des spirituels athées comme André Comte-Sponville et Luc Ferry.

Deuxième point. Je me réfère ici plus explicitement au religieux institutionnel catholique. Il existe de fortes tensions entre la vie spirituelle et le catholicisme romain, des tensions pouvant aller jusqu'à l'opposition entre le sujet spirituel et le système religieux et se résorbant habituellement au détriment du principe spirituel. L'institution canonique, le système doctrinal et dogmatique, l'organisation culturelle sont des objectivations d'une expérience spirituelle et religieuse subjective. Le passage à l'institution a été le triomphe de l'objectivité sur la subjectivité. Un Dieu objectivé dans le dogme, une révélation circonscrite dans l'énoncé d'un magistère extérieur, un mystère divin renfermé dans un rituel, une éthique définie par des lois neutres et universelles, de tout cela le sujet spirituel n'a cure. Son Dieu ne peut être que subjectif, lové dans la profondeur de soi, dans la relation intersubjective et dans l'expérience historique et cosmique. La révélation se fait dans la conscience, là où la « Parole de Dieu a été semée » (Jc); le vrai culte se célèbre en esprit et en vérité. Le spirituel cherche l'impératif moral non dans la loi écrite, mais dans l'exigence de l'amour. Il sera toujours suspect aux yeux de l'institution religieuse, qui le tient à l'œil. La religion établie – en tant que réalité objectivée – peut devenir un handicap et anémier la vie spirituelle. C'est alors que le spirituel a la tentation de quitter le temple, au nom même de la spiritualité.

EN RÉSUMÉ

Les religions établies, à l'instar de toute réalité humaine, sont marquées au coin de l'ambivalence. Leur ambivalence peut entraîner des effets d'autant plus néfastes qu'elles prétendent toucher à des réalités intouchables et qu'elles manient des symboles puissants. Ambivalence des religions par rapport à la vie spirituelle. Les religions peuvent étouffer la vie spirituelle autant que la féconder.

Elles peuvent la favoriser dans la mesure où :

1. elles restent fidèles aux expériences originales qui leur ont donné le jour, ces expériences étant toutes des lieux spirituels hautement dynamisants;

2. leur pratique est cohérente avec l'objectif premier de toute religion, qui est de promouvoir l'humain intégral, en offrant un univers de sens pertinent et un système de pratiques et de valeurs pertinent à la culture;
3. elles favorisent la relation à un Au-delà insaisissable qu'aucune formule objective ne peut circonscrire, le divin devenant une idole le jour où on l'identifie à une formule, à une image ou à un rituel qu'on absolutise.

À l'inverse, les religions établies étouffent ou pervertissent la vie spirituelle dans la mesure où :

1. elles sont démoniques, c'est-à-dire des instances de récupération, de domestication et d'appropriation du divin, qui est ainsi asservi au pouvoir religieux et aux puissants de ce monde;
2. elles utilisent la référence au divin pour exclure, diviser et attiser la violence;
3. elles exploitent les peurs, font appel aux atavismes les plus ambigus de la conscience humaine et sont génératrices de culpabilité;
4. elles se présentent comme des réponses fermées qui emprisonnent l'intelligence et musellent la liberté.

L'homme spirituel compte sur les religions tout en désespérant d'elles. Les religions établies sont toutes *semper reformandae*. Elles ne peuvent offrir à la « spiritualité » des lieux d'inscription dynamisants que dans la mesure où elles se soumettent à un perpétuel processus de réforme.

II. CHEMINEMENT SPIRITUEL ET INTERVENTIONS

EN QUOI LA PSYCHOLOGIE ÉCLAIRE-T-ELLE LA SPIRITUALITÉ CONTEMPORAINE?

François Lefebvre, psychologue

Résumé

Dans un premier temps, l'auteur tente de situer diverses approches psychologiques de la religion et de la spiritualité. Il fait ensuite ressortir ce qu'implique le recours au concept de spiritualité plutôt que de religion et en quoi son utilisation généralisée parle de la situation actuelle. Il termine en évoquant des approches psychologiques cognitives et affectives dans leur lien avec la spiritualité et le religieux et invite toute personne qui intervient dans le champ du spirituel à clarifier sa propre position.

INTRODUCTION

Cet article s'emploiera d'abord à situer la psychologie au regard de la question religieuse. Puis, deux grandes dimensions de la psychologie qui contribuent à éclairer l'expérience religieuse seront présentées, soit la dimension cognitive et la dimension affective. Pour nous, il est clair que tout intervenant qui tient compte de la question spirituelle ou religieuse est confronté inévitablement à ces deux dimensions. Dans un troisième temps, une réflexion sur la spiritualité fera ressortir l'importance du concept d'authenticité et les dérives possibles de l'individualisme menant à une confusion identitaire. Enfin, la clarification de sa propre expérience par l'intervenant sera mise en avant comme d'autant importante que les repères extérieurs du religieux et du spirituel sont de plus en plus flous.

1. LA PSYCHOLOGIE FACE À LA RELIGION

Au Canada, peu de psychologues s'intéressent à la religion, et on peut encore compléter une formation de psychologue dans la plupart des universités sans examiner la question religieuse. De même, les sociétés psychanalytiques, autant anglophones que francophones, à Montréal se sont

très peu intéressées à la question religieuse et commencent à peine à le faire. Dans la mouvance de ce qui se passe aux États-Unis, une formation au multiculturalisme se met peu à peu en place dans les universités et il est possible que cela débouche sur l'introduction des futurs psychologues au pluralisme religieux, bien que ce ne soit pas encore le cas.

La spiritualité et la religion suscitent des points de vue très divers chez les psychologues selon leurs approches théoriques et leurs cultures. Il est possible de distinguer deux grands courants dans les champs de la psychologie qui s'intéressent à l'expérience religieuse : le *courant descriptif* et le *courant explicatif*¹. Le courant descriptif approche la religion du dedans. Il respecte les traditions religieuses et les œuvres visant l'édification spirituelle; il considère la religion comme une dimension intrinsèque de la vie humaine et prend une importance grandissante chez nos voisins du Sud. Le courant explicatif aborde la religion comme un objet et s'avère parfois teinté de soupçons. Ces soupçons remontent au III^e siècle av. J.-C., alors que des rationalistes grecs affirmaient que les dieux n'étaient que d'anciens chefs divinisés. L'idée que la divinité serait issue des projections de l'être humain a été ressaisie par les épicuriens deux siècles plus tard, puis surtout à l'époque des lumières et enfin par Feuerbach, suivi en psychologie de Freud avec divers ouvrages dont *L'avenir d'une illusion*, *Totem et Tabou*, *Le malaise dans la culture* et *L'homme Moïse et le monothéisme*.

Encore aujourd'hui, la religion continue d'être présentée soit comme épanouissante, soit comme aliénante par des approches psychologiques qui s'y intéressent. De même, la recherche en psychologie peut à la fois démontrer que la religion est un facteur protecteur et vitalisant pour certaines personnes, mais pas pour d'autres. Entre ces points de vue polarisés, certains sont plus nuancés. Mais en général, cette divergence fait l'objet de débats houleux entre psychologues, dont certains outrepassent parfois les limites de leur démarche proprement académique. En effet, l'intensité des questions que soulève la dimension religieuse amène parfois le chercheur à faire effraction hors de l'espace du savoir et de l'hypothèse critique, pour entrer dans l'espace des convictions aveuglantes.

Pour éviter ce piège, le psychologue qui s'intéresse à l'expérience religieuse doit consentir à la « règle de l'exclusion méthodologique du Transcendant² » pour s'intéresser à la manière spécifique dont une personne entre en rapport avec ce qu'elle croit être l'Absolu ou le divin. En faisant ainsi, le psychologue tente de se situer comme observateur de l'expérience spirituelle. Il est de la sorte plutôt du côté du courant *explicatif* de la religion, mais il s'efforce de ne pas outrepasser les limites de l'expertise psychologique. Freud est à cet égard un contre-modèle, dans la mesure où il a tenté de démontrer le caractère illusoire et infantile du Dieu des croyants. Il faisait alors une affirmation qui pouvait expliquer l'expérience religieuse qu'il observait, mais il exprimait aussi son incroyance en prenant position sur la question de l'existence de Dieu.

¹ D. M. WULFF, *Psychology of Religion: Classic and Contemporary Views*, New York, Wiley, 1991, p. 5-6.

² A. VERGOTE, *Psychologie religieuse*, Bruxelles, Dessart, 1966, p. 11.

Comme nul n'est neutre et détaché face à d'aussi importantes questions, la dernière section de cet article invitera l'intervenant à clarifier sa propre position religieuse. Dans le meilleur des mondes, tout psychologue devrait aussi faire le point par rapport à cette dimension³. Dans la relation thérapeutique tout comme dans toute relation d'aide, cette clarification facilite la distance par rapport à soi et par rapport à l'expérience religieuse ou spirituelle du client. Autrement, la croyance de l'autre peut être totalement occultée ou immédiatement considérée par l'intervenant comme intouchable (ce qui n'est pas toujours le cas). Empruntons maintenant le point de vue de certaines approches psychologiques pour explorer l'expérience religieuse sous ses dimensions cognitives et affectives.

2. DEUX GRANDES DIMENSIONS DE L'EXPÉRIENCE RELIGIEUSE ÉCLAIRÉES PAR LA PSYCHOLOGIE : LES NIVEAUX COGNITIF ET AFFECTIF

Les dimensions cognitives et affectives sont deux angles différents sous lesquels il est possible d'observer l'expérience religieuse. L'aspect cognitif s'intéresse à la compréhension qu'ont l'enfant et l'adolescent de leur relation à l'Absolu ou au divin et montre qu'elle est à la fois fondée et limitée par leur niveau de développement cognitif. L'aspect affectif tente de cerner l'image que l'enfant et l'adolescent se font de l'Absolu ou du divin et son processus de façonnement à partir du lien avec les premiers objets d'amour, donc de leur expérience affective.

2.1 Le niveau cognitif

L'aspect cognitif est primordial pour l'intervenant en milieu scolaire attentif au champ de la spiritualité. Il ne peut se dispenser de repères de base autour de l'interaction entre le développement de l'intelligence et l'évolution de l'expérience religieuse. Ajoutons que la dimension communautaire – ce deuxième pôle de l'intervention dans les écoles dont il est ici question – est toujours en jeu dans les approches évoquées, car le développement harmonieux de l'intelligence conditionne en partie l'ouverture à autrui et vice versa.

Nous faisons référence ici aux approches développementales de la religion, qui se sont surtout appuyées sur les travaux d'Erikson, de Piaget, de Fowler, d'Oser et de Gmünder. Ces approches sont liées à des contextes culturels spécifiques; il faut donc les adapter au contexte socioreligieux québécois.

Piaget s'est intéressé au développement de l'intelligence. Il a défini le développement cognitif comme un mouvement passant des perspectives subjectives de l'enfant aux modes de pensée de plus en plus objectifs des adolescents et des adultes⁴. Il a découvert que la différence entre des enfants plus jeunes et plus vieux ne se trouvait pas d'abord dans la quantité de connaissances accumulées, mais dans le type de raisonnement utilisé. Piaget s'appliquera à étudier minutieusement l'enfant qui se forme et se développe à travers la confrontation à des objets ou à

³ F. LEFEBVRE, « La prise en compte des dimensions religieuse et spirituelle dans l'intervention psychosociale », *Théologiques*, 9, 2, 2001, p. 69-93.

⁴ K. B. CARTWRIGHT, « Cognitive Developmental Theory and Spiritual Development », *Journal of Adult Development*, 8, 2001, p. 213-219.

des problèmes inusités. Ultiment, c'est l'avènement du sujet connaissant que Piaget cherche à comprendre.

Pour lui, le développement serait un passage d'états inférieurs à des états supérieurs d'équilibre par une constante « mise au défi » de l'individu par l'environnement. Cela se fait par une adaptation à l'environnement extérieur, concomitante avec une organisation interne. Pour le dire autrement, la pensée s'accorde avec les choses (adaptation au milieu) en même temps que la pensée s'accorde avec elle-même (organisation de soi⁵).

Avec les travaux de Piaget, il est devenu clair que l'enfant n'est pas un adulte incomplet à qui il ne manque que des connaissances. Non seulement Piaget montre que l'intelligence n'est pas le monopole de l'adulte, mais il fait ressortir la distance qualitative qui sépare l'intelligence de l'enfant de celle de l'adulte. L'enfant – incluant l'enfant préverbal – est intelligent, mais il l'est d'une tout autre façon que l'adulte. Il importe d'en tenir compte dans nos pratiques éducatives. Ainsi, l'enfant de 4 ans qui dit de la terre qu'elle est plus grande que le soleil n'en connaît pas moins que celui de 7 ans qui affirme l'inverse, mais il raisonne selon une autre logique qui n'intègre pas la dimension de la perspective. Pour lui, la terre est plus grande, car elle a l'air plus grande, alors que, pour l'enfant de 8 ans, le soleil est plus grand, car il a l'air plus petit seulement parce qu'il est plus loin.

De la même façon, à chaque stade, la compréhension qu'a l'enfant de sa relation à l'Absolu transcende celle qu'il avait auparavant par l'incorporation d'habiletés cognitives nouvelles. Toutefois, sa compréhension est aussi limitée par son niveau de développement cognitif. Évoquons brièvement certains stades de Piaget en décrivant l'évolution de la pensée religieuse telle qu'elle est théorisée par Fowler, Oser et Gmünder, qui ont enrichi les perspectives de Piaget en les appliquant à l'expérience religieuse. Nous nous référerons aussi à Erikson, qui a aussi inspiré ces derniers auteurs et qui a eu le mérite d'explorer l'évolution de la personne humaine au-delà des premiers stades psychosexuels identifiés par Freud.

2.1.1 La foi indifférenciée – 0-2 ans

Le stade que Piaget a appelé l'intelligence sensorimotrice voit l'enfant évoluer à partir d'une indifférenciation primitive et radicale entre le sujet et l'objet vers une relative différenciation du sujet et de l'objet qui permet d'objectiver et de localiser l'un et l'autre⁶. Bien que ce stade soit inaccessible à la recherche empirique et sachant que la seule information accessible est celle directement détectable par l'expérience motrice et sensitive, on peut supposer que l'enfant ne peut avoir conscience d'une réalité spirituelle⁷.

⁵ J. PIAGET, « La naissance de l'intelligence chez l'enfant », dans J. POHIER, *Psychologie et théologie*, Paris, Cerf, 1967, p. 39.

⁶ J. POHIER, 1967, p. 45.

⁷ K. B. CARTWRIGHT, 2001, p. 217.

C'est toutefois à ce stade que s'établit chez le nourrisson, selon Erikson, une attitude face au monde et à lui-même où dominera la confiance ou la méfiance⁸. Selon Erikson, cette confiance est un état général qui n'implique pas seulement que l'on a appris à se fier à l'identité et à la continuité des pourvoyeurs extérieurs, mais aussi que l'on peut se fier à soi-même⁹. Cette première étape est aussi caractérisée par l'acquisition d'une vertu psychosociale typique du conflit confiance-méfiance. Erikson nous suggère de la concevoir comme l'espoir, qui est, selon lui, « la conviction durable que ce qui est désiré ardemment est susceptible d'être atteint ou réalisé – et ce, en dépit des sombres moments de besoin ou de rage qui marquent le début de l'existence. L'espoir est le fondement ontogénétique de la foi, et l'espoir de l'enfant est nourri par la foi qui imprègne la tendre vigilance de l'adulte à son égard¹⁰ ».

Encore selon Erikson, la confiance fondamentale, qui correspond au premier des huit stades identifiés par celui-ci, devient *capacité de foi*. Ce besoin de confiance en l'autre et en soi-même est si vital pour l'être humain, selon Erikson, qu'il a dû inventer une confirmation institutionnelle. « La religion, écrit-il, est la plus ancienne et a été la plus durable institution destinée à servir la restauration rituelle d'un sentiment de confiance sous la forme de la foi en présentant une formule tangible en ce qui concerne le sens du mal contre lequel elle promet d'armer et de défendre l'homme¹¹. » Contrairement à Freud, Erikson ne se prononce pas sur la véracité ou sur le caractère illusoire du religieux, mais il lui donne valeur de signe de l'importance vitale, pour l'être humain, d'avoir un minimum de confiance en soi, en les autres et en la vie.

2.1.2 L'intelligence préopératoire (Piaget) et le stade intuitif-projectif (Fowler) – 3-7 ans

Ce stade débute avec la convergence de la pensée et du langage. L'enfant émerge peu à peu de l'indifférenciation, mais demeure égocentrique, c'est-à-dire qu'il est incapable d'envisager le point de vue d'une autre personne sur la réalité et de voir le sien propre comme l'un des points de vue possibles¹². Ainsi, Freddy (6 ans) décrira Dieu tel que la petite statue du Christ qu'il possède : « Il a une chemise légère, des cheveux bruns, des sourcils bruns¹³. » À ce stade, l'enfant découvre la force de l'imagination qui lui permet d'unifier et de capter l'expérience du monde à travers des images puissantes. Cette force peut aussi être un danger si l'enfant est envahi par des images de terreur et de destruction ou par l'exploitation voulue ou non de son imagination pour renforcer les attentes morales ou doctrinales des adultes¹⁴. L'imagination de l'enfant, son égocentrisme et les

⁸ E. H. ERIKSON, *Adolescence et crise*, Paris, Flammarion, 1972. Les citations d'Erikson qui suivent sont tirées des notes du cours *Psychogenèse de l'expérience religieuse*, préparées par Jean-Marc Charron, Université de Montréal, document non publié, 1999.

⁹ E. H. ERIKSON, 1972, dans J.-M. CHARRON, 1999.

¹⁰ E. H. ERIKSON, *Éthique et psychanalyse*, Paris, Flammarion, 1971, p. 120, dans J.-M. CHARRON, 1999.

¹¹ E. H. ERIKSON, 1972, p. 102, dans J.-M. CHARRON, 1999.

¹² J. POHIER, 1967, p. 49.

¹³ J. FOWLER, *Stages of Faith. The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*, New York, Harper Collins, 1981.

¹⁴ Ibid. p. 134.

enseignements et exemples des adultes convergent donc pour façonner la foi de l'enfant à ce stade.

2.1.3 *L'âge de raison – 6-11 ans*

Vers 6 ou 7 ans, c'est le début de « l'âge de raison », où l'enfant commence à se libérer de son égocentrisme social et intellectuel. Il devient peu à peu capable d'envisager le point de vue d'une autre personne sur la réalité et de voir le sien propre comme l'un des points de vue possibles¹⁵. Il peut maintenant commencer à coopérer avec l'autre et se mettre à la place de celui-ci. Toutefois, la pensée demeure concrète, porte sur des objets tangibles et demeure incapable d'abstraction. L'image de Dieu demeure anthropomorphique mais est plus élaborée, comme le démontre la description que fait Millie (10 ans) de Dieu : « J'imagine que Dieu est un vieil homme avec une barbe blanche et des cheveux blancs, portant une longue robe, et que les nuages sont son plancher et qu'il a un trône. Il y a plein de gens et des anges autour de lui¹⁶. » La foi s'attache aussi au sens littéral et fait que, pour Millie, si les gens qui croient en Dieu vont au ciel, « ceux qui n'y croient pas vont dans le sens contraire, en bas sous la terre, où vit le diable¹⁷ ».

Si la pensée demeure concrète, il y a tout de même une première appropriation, comme en fait foi le sens que donne Millie à la mort : « Si tout le monde restait en vie, le monde serait surpeuplé. Et ce serait plus difficile pour une famille d'amasser de l'argent, de travailler, de trouver de l'emploi et de la nourriture... Alors, Dieu a laissé mourir les gens¹⁸. » Enfin, l'organisation de la croyance du jeune de ce stade se fait sur la base de la narration de son expérience, de celle des autres, de la tradition, comme en témoignent les petites histoires que raconte Millie en réponse aux questions de l'intervieweur. La force de ce stade est la première appropriation que fait le jeune de sa tradition spirituelle (ou agnostique), même si perdure une forte dose de conformisme. Le danger réside dans la compréhension littérale et anthropomorphique des réalités spirituelles de même que dans une moralité étroite de réciprocité qui peut amener le jeune au perfectionnisme ou à la conviction d'être mauvais, une moralité clivée et sans nuance¹⁹.

Sur le plan du jugement religieux²⁰, l'enfant a d'abord l'impression que tout est dirigé, mené et exécuté par des forces extérieures et que l'être humain ne fait que réagir à cette action de l'Ultime qui dirige : « Il te protège ou t'abandonne, te donne la santé ou la maladie, la joie ou le désespoir. » Par après, l'enfant devient capable de plus de complexité, ce qui l'amène à croire que le beau temps n'est pas nécessairement causé par Dieu mais par les nuages. Il peut objectiver les conséquences de ses actes et ainsi les coordonner avec la puissance de l'Ultime pour éventuellement l'influencer. Il se perçoit davantage comme un partenaire de l'Ultime. Il commence à distinguer ce qu'il peut faire, ce dont il est lui-même responsable et ce qu'il

¹⁵ J. POHIER, 1967, p. 49.

¹⁶ J. FOWLER, 1981, p. 134.

¹⁷ Ibid.

¹⁸ Ibid. p. 141.

¹⁹ D. M. WULFF, 1991, p. 399.

²⁰ F. OSER et P. GMÜNDER, *L'homme, son développement religieux : étude de structuralisme génétique*, traduit de l'allemand par Louis Ridez, Paris, Cerf, 1991, 348 p.

considère comme réservé à l'Absolu. Ainsi en est-il du jeune adolescent qui découvre qu'il réussit ses examens sans prier²¹. Il distingue sa responsabilité d'étudier pour réussir du « champ d'intervention et de compétence de l'Ultime ».

Il est important de noter que l'exemple de Millie, évoqué par Fowler, est tiré de l'univers américain, très religieux et chrétien. Il est certain que les générations actuelles d'enfants québécois peuvent faire des récits davantage influencés par le rationalisme, la science-fiction, le cinéma, la transmission d'une image dépersonnalisée de Dieu ou du divin. Les enfants qui viennent de cultures où la communauté prime plutôt que l'individu auront des images imprégnées de ces cultures et surtout de leur propre tradition religieuse, avec ou sans dieu. L'important est de retenir la clé de lecture suivante : l'importance de la narration et de la description chez l'enfant et l'adolescent pour avoir accès à son univers spirituel de même que son interprétation plus personnelle de certaines idées fondamentales sur le sens de la vie et de la mort. Apparaît de la sorte l'horizon de sens qui lui est transmis par sa famille et par son milieu, et sa propre quête en émergence.

2.1.4 La pensée abstraite – 12 ans ou plus

À ce stade du début de l'adolescence, les opérations logiques commencent à être transposées du plan des idées concrètes au plan des idées abstraites sans avoir besoin de l'appui de la perception, de l'expérience et même de la croyance²². Cela permet à l'adolescent de prendre une distance, de faire une histoire des histoires, un mythe, avec une possibilité de projection dans le futur. Toutefois, ce stade demeure conformiste dans le sens où la personne s'ajuste en fonction des attentes et des jugements des proches sans avoir une idée très claire de sa propre identité ni une perspective propre et indépendante.

Les structures institutionnelles et l'autorité sont valorisées. La croyance est synthétique dans le sens où le jeune y adhère globalement sans trop de sens critique. La force de ce stade réside dans la possibilité de formation d'un mythe personnel. Toutefois, l'identité encore confuse du jeune de cet âge fait qu'il peut intérioriser les attentes des autres au point de sacrifier son autonomie de jugement et d'action. Le jeune adolescent ne fait pas dans la nuance sur aucun plan et le religieux n'y échappe pas. En réaction à une épreuve ou à ce qu'il peut ressentir comme une trahison, le jeune peut se refuser à toute spiritualité ou au contraire s'y jeter à corps perdu.

Pour développer davantage le stade de l'adolescence dans son rapport avec le religieux, les travaux de Fowler se révèlent encore plus insuffisants que pour les stades précédents. Pour éclairer notre situation au Québec, les ouvrages produits par l'équipe de la Faculté de théologie de l'Université de Montréal, sur les profils socioreligieux des groupes d'âge à partir de l'adolescence, demeurent d'importantes références. Le rapport de recherche sur les adolescents a identifié trois grands tournants dans l'évolution adolescente²³.

²¹ F. OSER et P. GMÜNDER, 1991, p. 119.

²² J. PIAGET, « La naissance de l'intelligence chez l'enfant », dans J. POHIER, 1967, p. 55.

²³ J. GRAND'MAISON (dir.), *Le drame spirituel des adolescents, profils sociaux et religieux*, Montréal, Fides, 1992.

Premièrement, c'est l'affirmation rationnelle et pragmatique (12-14 ans) où le jeune est très critique face à son enfance, l'éducation reçue et l'autorité adulte²⁴. Il exerce avec plaisir et habileté sa nouvelle acquisition de la pensée formelle en étant sensible aux contradictions et en prenant la religion pour cible sans risque d'être sanctionné. Deuxièmement a lieu la phase cruciale de personnalisation (15-16 ans) où le rapport à soi paraît parfois trop fort. À la question « En qui croyez-vous », il répondrait spontanément : « En moi. » Un fort rationalisme le traverse : « Ma mère croit; moi, je sais. » Les croyants établissent leurs positions religieuses sur une base personnelle. Cette personnalisation de la foi peut permettre de devenir un véritable « sujet » croyant, libre et responsable²⁵. « Chez les jeunes chrétiens engagés, la référence de foi est souvent reliée aux exigences d'affirmation personnelle et sociale, au besoin d'identité, à la quête d'expériences signifiantes et engageantes sur le plan humain et enfin au processus de socialisation²⁶. » Enfin, de 17 à 20 ans, il y a la phase d'intériorisation et de restructuration. Se prennent alors les premières options de vie où le jeune est en quête d'idéal, d'une sagesse de vie. La plupart ont des rapports flous avec le religieux et ont recours au bricolage.

Sur le plan du jugement moral²⁷, le jeune adolescent se sent de plus en plus responsable de sa propre vie et de tout ce qui existe dans le monde. L'Ultime devient une donnée qui est en dehors de l'humain et qui a son propre champ d'action. Le jeune peut alors séparer le domaine de l'Ultime de celui de son propre moi.

Nous arrêtons ici notre regard sur l'évolution cognitive du jeune et les implications de celle-ci sur la croyance religieuse ou spirituelle. On voit comment son décentrement en même temps que sa différenciation progressive s'allient à sa nouvelle acquisition de l'abstraction pour changer l'idée qu'il se fait de la divinité. Voyons maintenant comment le façonnement de l'affectivité dès les premières années de la vie peut forger en l'enfant l'image d'un Dieu avec laquelle il aurait à composer tout au long de sa vie.

2.2 Le niveau affectif

Les approches psychologiques centrées sur les enjeux affectifs sont très attentives aux débuts de la vie. Les questions critiques suivantes, très présentes dans notre culture, évoquent le rapport de la croyance religieuse avec cette période de la vie. La religion est-elle un repère pour les faibles, la répétition de l'enfance, un refus de grandir, une régression à un stade infantile, etc.? Pour Freud, la foi serait surtout la consolation de l'enfant en nous et une recherche de protection. Le philosophe Paul Ricœur²⁸ renverse positivement la question : « Y a-t-il dans le dynamisme affectif de la croyance religieuse de quoi surmonter son propre archaïsme? Peut-elle être une force d'aimer pour l'adulte confronté à la haine en lui et hors de lui? » Comme Freud l'estime, la religion peut comporter des aspects régressifs en s'appuyant sur des fantasmes infantiles et, de la sorte, asservir au passé. Mais

²⁴ J. GRAND'MAISON, 1992, p. 44.

²⁵ Ibid. p. 49.

²⁶ Ibid. p. 52.

²⁷ F. OSER et P. GMÜNDER, 1991.

²⁸ P. RICŒUR, *De l'interprétation : essai sur Freud*, Paris, Seuil, 1965, p. 557.

elle peut aussi comporter un aspect progressif qui en fait un détecteur de sens. Ainsi, ce qui ferait la force du symbole religieux – admirons le formidable revirement qu’opère Ricœur de la thèse de Freud –, « c’est qu’il est la reprise d’un fantasme de scène primitive, converti en instrument de découverte et d’exploration des origines²⁹ ».

L’enracinement de la foi dans des expériences infantiles ne signifie donc pas que la foi soit une expérience régressive et immature. Elle peut être une création de sens nouveau à partir d’un fantasme primitif. En ce sens, la foi ne vient pas seulement du ciel, mais s’enracine aussi dans les origines. Tout comme le mythe, qui est la « réinterprétation d’un récit antérieur³⁰ », la foi serait la ressaisie de ce qui a marqué nos débuts dans la vie pour en déployer le sens et même lui donner un sens nouveau. Avec Ricœur, de plus en plus de psychologues estiment que la religion n’est pas nécessairement infantile ou que le comportement religieux n’est pas nécessairement régressif. Toutefois, plusieurs nous invitent à regarder les origines de la vie pour comprendre la façon dont un être humain s’adresse au divin, à l’Absolu ou à un Dieu personnel. Deux approches me paraissent pertinentes pour illustrer ce recours aux origines : la théorie des relations d’objet et la théorie de l’attachement.

2.2.1. La théorie des relations d’objet

Il y a une dynamique très complexe qui préside au processus de formation d’une représentation personnelle de Dieu chez l’enfant. Selon Ana-Maria Rizzuto³¹, on peut avancer avec Freud que les figures parentales expérimentées dans les relations émotionnelles sont les éléments clés de formation et de transformation de la représentation de Dieu que se fait l’enfant comme objet interne. Si ce Dieu est comme une mère « suffisamment bonne³² », il offrira un espace pour exister et une consolation dans les moments de détresse. Si c’est une figure possessive et dominatrice, comme la mère surprotectrice, l’enfant aura peu d’espace pour manœuvrer dans les moments de détresse. Si la représentation de Dieu est liée à un délai trop prolongé ou à l’absence de satisfaction des besoins par des parents négligents, il deviendra un objet persécuteur et dangereux infligeant souffrance et laissant l’individu sombrer dans sa misère. Une fois que la représentation de Dieu a été créée dans la psyché, elle ne disparaît pas mais peut avoir, selon Rizzuto, trois destinées relationnelles :

- L’existence de Dieu peut être niée : « Il n’y a pas de Dieu », dit l’incroyant à propos d’une représentation d’un Dieu dangereux ou négligent.
- « Dieu existe et prend soin de nous », dit le croyant confiant qui a la représentation d’un Dieu bon et protecteur.

²⁹ P. RICŒUR, 1965, p. 563.

³⁰ Ibid. p. 564.

³¹ A.-M. RIZZUTO, « He Breaks Me Down Every Side, and I Am Gone » (Job, 19, 10), conférence donnée au deuxième Symposium Judith Litvack, *The Quest for Meaning in Mental Illness*, 2002 (traduction de l’auteur).

³² Cette expression bien connue est du pédiatre et psychanalyste britannique Donald Winnicott.

- La représentation peut devenir l'objet d'un débat continuuel autour de l'existence de Dieu ou le lieu d'une lutte et de l'expression d'une ambivalence amour-haine avec Dieu.

Dire d'un parent tyrannique qu'il mène inévitablement à l'image d'un Dieu lui aussi tyrannique peut paraître un peu simple et rapide de prime abord. Cette extrapolation peut être valable pour certains types de personnes, mais pas pour d'autres chez qui c'est plutôt un père trop indulgent qui pourrait résulter en une image de Dieu sévère³³. Ainsi, quoi qu'en dise la théorie des relations d'objet, il n'y aurait pas toujours adéquation entre les traits de la figure parentale et ceux de l'image de Dieu. On voit donc la grande complexité de la constitution de l'image de Dieu, que la théorie des relations d'objet tend peut-être à simplifier un peu trop. Toutefois, il est certain que les figures parentales ont quelque chose à voir avec la constitution de l'image de Dieu et certains tenants de la théorie des relations d'objet ont le mérite d'explorer cette difficile question.

2.2.2 *La théorie de l'attachement*

Les découvertes sur l'attachement font ressortir que chez l'enfant, bien avant les besoins alimentaires, c'est le besoin d'amour qui prime. Ainsi, une expérience fameuse de Harlow a démontré que le singe bébé préférait le mannequin revêtu de fourrure, mais sans biberon, au mannequin de broche sans fourrure, mais avec un biberon. Cela démontrait l'importance du besoin d'amour et d'affection pour le petit animal, qui était prêt à mettre temporairement de côté un besoin alimentaire néanmoins vital pour combler un besoin d'amour et d'affection encore plus fondamental. Des recherches subséquentes démontraient que la première rencontre amoureuse du nourrisson avec la mère façonne le type d'attachement de l'enfant. Quatre types ont été identifiés expérimentalement :

- l'attachement assuré-sécurisant;
- l'attachement fuyant-anxieux;
- l'attachement ambivalent-anxieux;
- l'attachement insécurisé-contrôlant.

Les enfants qui ont établi des *patterns* d'attachement sécurisants tendent à se montrer plus résilients dans leur vie adulte, c'est-à-dire plus capables de rebondir face à une difficulté ou à une épreuve pour ensuite s'adapter au contexte qui suit le trauma. Ils tendent aussi à faire davantage confiance aux autres dans leur vie sociale et professionnelle que les enfants ayant développé d'autres types d'attachement.

³³ Freud lui-même (*Le malaise dans la culture*, Paris, PUF, Quadrige, 2002) soulignait qu'il n'est pas certain qu'un père sévère mène inévitablement à un surmoi sévère. Par extension, on peut ajouter qu'un père sévère ne mène pas inévitablement à l'image d'un Dieu impitoyable. Au contraire, un père très indulgent peut faire que l'enfant dirigera toute son agressivité envers lui-même devant l'inacceptabilité du désir inconscient qu'il éprouve pour sa mère. S'ensuivraient alors un surmoi très sévère et la formation d'une image d'un Dieu qui le serait tout autant.

Des auteurs³⁴ ont tenté de situer l'expérience religieuse par rapport à la théorie de l'attachement en partant de l'idée que Dieu ou le divin, dans plusieurs traditions religieuses, correspond à l'idée d'une figure d'attachement assurée-sécurisante. Toutefois, comme tous les croyants ne vivent pas leur relation à Dieu d'une façon aussi sécurisée, ces chercheurs ont cherché du côté des modes d'attachement pour tenter d'expliquer ces différences individuelles. Pour cela, ils ont repris trois des quatre types d'attachement et ont extrapolé concernant le type de relation à Dieu qui correspondrait à chacun.

- Les personnes qui ont un attachement *assuré-sécurisant* à Dieu peuvent avoir recours à Lui comme à un parent qui console et protège en des temps difficiles et sur qui on peut s'appuyer pour explorer et se risquer en des temps plus sereins.
- Les personnes ayant un attachement *fuyant-anxieux* croient en un Dieu qui est distant et qui a peu d'intérêt, sinon qui n'a aucun intérêt dans ce qui leur arrive. Elles sentent que Dieu ne se soucie pas d'elles et ne les aime peut-être même pas. Ces personnes peuvent croire qu'elles doivent se débrouiller seules sans l'aide de quiconque, y compris de Dieu. Ces personnes peuvent croire en un Dieu impersonnel, distant ou désintéressé par rapport à elles. Elles sont plus susceptibles d'exprimer de la colère face à Lui et de remettre en question leur foi lorsqu'elles traversent une épreuve.
- Les personnes qui ont un attachement *ambivalent-anxieux* voient Dieu comme inconsistant, parfois proche et concerné, parfois incompréhensible et froid. Ces personnes peuvent devenir totalement dépendantes face à Dieu et s'accrocher continuellement à Lui plutôt que simplement en temps de détresse. Elles peuvent utiliser la prière sous la forme de marchandage et faire de bonnes actions pour gagner la faveur de Dieu. Se rapprocher des officiels d'une religion peut aussi être pour elles une façon de maintenir le contact avec Dieu.

L'étude de l'expérience religieuse et spirituelle sous l'angle des approches psychologiques cognitives et affectives en fait ressortir la complexité de par la multitude des variables impliquées et par l'interaction entre elles. Par exemple, à l'adolescence, le développement cognitif et le mode d'attachement sont tous deux mis à contribution puisque l'accès de l'adolescent à la pensée abstraite est concomitant avec le mouvement de séparation des parents. La division des plans cognitif et affectif n'est donc que théorique et elle ne doit pas faire oublier l'entremêlement constant de ces deux aspects de la personne. Il est pertinent que la formation des intervenants en animation spirituelle et en engagement communautaire intègre ces approches du développement psycho-religieux de la personne. Mais elles sont à manier avec prudence. Il faut éviter d'en faire une sorte de « carte du ciel » des profils socioreligieux où chaque élève aurait une place claire et nette.

³⁴ T. G. BELAVICH et K. I. PARGAMENT, « The Role of Attachment in Predicting Spiritual Coping with a Loved One in Surgery », *Journal of Adult Development*, 9, 1, 2002, p. 13-29.

3. RELIGION, SPIRITUALITÉ ET IDENTITÉ

3.1 La distinction entre religion et spiritualité, une distinction moderne

On parle généralement de la spiritualité comme d'une expérience par laquelle une personne s'efforce « consciemment d'unifier sa vie, en termes non pas d'isolement ni de repli sur soi, mais de dépassement vers la valeur ultime qu'elle perçoit³⁵ ». La spiritualité implique donc une ouverture à autrui et l'orientation vers une dimension transcendante.

Quant à la religion, elle institutionnalise, formalise et ritualise l'expérience spirituelle au point parfois de la rigidifier et même d'y faire obstacle selon plusieurs. Pour d'autres, sa vocation fondamentale est d'éveiller les hommes à la spiritualité et à l'engagement. Elle est aussi le terreau, la langue maternelle du sens qui touche en l'homme le plus sensible : l'angoisse, la culpabilité, le lien interhumain, l'explication du monde, la vie, la mort³⁶.

On pourrait dire que les expressions religieuses tendent à être confessionnelles, externes, cognitives, comportementales, rituelles et publiques. Quant aux expériences spirituelles, elles tendent à être universelles, interreligieuses, internes, affectives, spontanées et privées. Elles peuvent être complémentaires, mais il est aussi possible d'être religieux sans être spirituel et d'être spirituel sans être religieux³⁷.

Ce colloque évoque la spiritualité plutôt que la religion. Il renvoie à la fonction des intervenants scolaires autrefois appelés animateurs de pastorale et aujourd'hui désignés comme animateurs de vie spirituelle et d'engagement communautaire. De la sorte, il affiche un souci de respect du pluralisme contemporain des convictions (des plus laïques aux plus religieuses), mais il rejoint aussi une sensibilité très moderne.

3.2 La spiritualité et la culture de l'authenticité

Charles Taylor parle de cette sensibilité comme relevant de la culture d'authenticité selon laquelle « chacun d'entre nous a une façon originale d'être humain³⁸ ». L'accès au sens ne réside plus dans un ordre extérieur, mais en soi-même. Il ne s'agit plus surtout d'aimer un objet transcendant, mais d'expérimenter d'une nouvelle façon sa propre vie, ses sentiments quotidiens et l'ordre naturel plus vaste dans lequel nous vivons³⁹. Taylor fait remarquer comment cette vision rejoint le point de vue de William James sur la religion. Ce protestant considère la religion essentiellement comme quelque chose dont on fait l'expérience, c'est-à-dire une chose éprouvée, sentie,

³⁵ S. SCHNEIDER dans André CHARRON, « Les conditions d'accès au spirituel en un temps d'indifférence religieuse », *Kerygma*, 24, 1990, p. 128.

³⁶ B. GINISTRY, « La spiritualité au risque des idoles », *Le Monde diplomatique*, décembre 1999, p. 32.

³⁷ P. S. RICHARDS et A. E. BERGIN, *A Spiritual Strategy for Counselling and Psychotherapy*, Washington, DC, American Psychological Association, 1997, p. 13.

³⁸ C. TAYLOR, *Grandeurs et misères de la modernité*, Montréal, Bellarmin, 1993, p. 82.

³⁹ C. TAYLOR, *Sources of the Self. The Making of Modern Identity*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1989, p. 368-373.

*expérenciée*⁴⁰. Pour James, « la religion est une expérience tissée des impressions, des sentiments et des actes de l'individu pris isolément, pour autant que celui-ci se considère comme étant en rapport avec ce qui lui apparaît comme divin »⁴¹. La spiritualité, de par ses dimensions internes, affectives et privées, rejoint donc chez James la dimension de « l'expérience religieuse ». Celle-ci serait constamment menacée de sclérose par l'orthodoxie religieuse. On rejoint ici le primat de l'authenticité qui appelle à ne pas s'écarter de sa propre voie spirituelle pour se conformer à quelque autorité extérieure⁴² et qui retentit dans l'appel d'un conférencier s'inscrivant dans le courant du Nouvel Âge : « N'accepte que ce qui sonne vrai à ton moi intime⁴³. » Il est intéressant ici de noter qu'au XVIII^e siècle la raison éclairée refusait toute autorité en matière de morale et de religion, estimant la soumission à une autorité extrinsèque indigne de la raison. Aujourd'hui, le souci d'accomplissement de soi, le subjectivisme et le centrage sur l'expérience individuelle développent une réaction similaire à toute autorité⁴⁴.

3.3 La spiritualité et les dérives de l'individualisme : confusion identitaire

Cela étant dit, Taylor estime que la recherche d'authenticité est féconde si elle demeure ouverte à des horizons de signification et à une définition de soi dans le dialogue⁴⁵. Gauchet⁴⁶ est plus critique. Il décrit l'évolution de la personnalité en trois âges. Le premier est celui de la personnalité traditionnelle qui est ordonnée par l'incorporation des normes collectives. Le deuxième est celui de la personnalité moderne qui a une conscience et un sens du devoir qui l'amènent à vivre de la culpabilité. Le troisième âge est celui de l'individu contemporain déconnecté, pour qui l'important est de ne pas être entravé. Domine alors un individualisme de déliaison ou de désengagement où l'exigence d'authenticité semble s'opposer à l'inscription dans un collectif (risque que souligne Taylor).

Dans ce troisième âge, de nouvelles pathologies psychologiques émergent qui sont caractérisées par une faiblesse des identifications parce qu'il n'y a même plus de sens à s'identifier. Naissent alors des doutes quant à la consistance des personnalités, alors qu'elles se fondent plutôt sur le « ne pas être comme ».

Cette confusion de l'identité est d'ailleurs le versant problématique du stade de l'adolescence élaboré par Erikson. Tout porte à croire qu'elle s'accroît dans notre contexte, où les sources de structuration de la personnalité se sont affaiblies, dans la famille comme dans la société. La confusion de l'identité pose des défis importants pour le travail des animateurs de vie spirituelle et d'engagement communautaire, en particulier celui d'assurer une recherche de sens ouverte à autrui, sensible à sa souffrance et à ses besoins. À ce titre, la conjugaison de la dimension

⁴⁰ C. TAYLOR, *La diversité de l'expérience religieuse aujourd'hui*, Montréal, Bellarmin, 2003.

⁴¹ Ibid. p. 10-11.

⁴² L. FERRY dans C. TAYLOR, 2003, p. 97.

⁴³ C. TAYLOR, 2003, p. 97.

⁴⁴ A. VERGOTE, 1966, p. 34.

⁴⁵ C. TAYLOR, 1993, p. 87.

⁴⁶ M. GAUCHET, « Essai de psychologie contemporaine. Un nouvel âge de la personnalité », *Le Débat*, mars-avril 1998, p. 164-181.

spirituelle et de la dimension communautaire concorde avec les aspects profonds des courants psychologiques évoqués dans cet exposé : un être humain en santé psychique sait faire confiance et sait aimer.

3.4 L'intervenant et la clarification de sa propre expérience

La psychologie soulève l'importance des figures adultes dans le développement de l'enfant et de l'adolescent. Or, la difficulté d'être un adulte signifiant est accrue de nos jours. Non seulement on rencontre davantage de difficultés liées à la confusion identitaire, mais en plus l'individu a un défi accru de discernement critique dans le contexte pluraliste, culturel et religieux. Il est d'autant plus important que l'intervenant en animation spirituelle et en engagement communautaire soit au clair sur sa propre expérience spirituelle ou religieuse. Voici quelques questions⁴⁷ qui peuvent guider l'intervenant dans la nécessaire introspection et clarification de sa propre expérience spirituelle :

- Est-ce que j'éprouve un besoin de spiritualité, d'absolu? Ai-je reconnu en moi un élan vers quelque chose qui me transcende, un sens ultime ou une relation avec un « pouvoir suprême »?
- Combien intense est mon élan vers une dimension spirituelle ou transcendante dans ma vie?
- Comment ai-je exprimé cet élan spirituel? Comment l'ai-je limité?
- À quel point est-ce que j'exprime ma spiritualité à travers des activités religieuses formelles? Le choix de ma religion est-il un choix adulte découlant d'une soif spirituelle ou une habitude qui reste de l'enfance et qui n'a pas été « re-choisie »? Comment la communauté croyante à laquelle j'appartiens répond-elle à mes besoins? Combien de temps est-ce que je passe dans des activités reliées à la religion formelle? Comment ma communauté croyante voit-elle la croissance humaine et spirituelle?
- Arrive-t-il que mes valeurs religieuses et professionnelles soient en conflit?
- Jusqu'à quel point est-ce que j'estime que ma façon d'exprimer ma spiritualité est la « meilleure façon »?
- Comment est-ce que je me sens lorsque j'accompagne un élève dont les visions spirituelles ou religieuses sont diamétralement opposées aux miennes? Puis-je lui donner un service honnête? Quoi faire?
- Jusqu'à quel point suis-je prêt à apprendre à propos des vues spirituelles ou religieuses de mon interlocuteur si elles diffèrent des miennes?
- Jusqu'à quel point suis-je prêt à inclure d'autres professionnels ayant une expertise religieuse et spirituelle (par exemple un superviseur, un consultant)? Jusqu'à quel point suis-je prêt à reconnaître qu'une question particulière dépasse mon domaine de compétence et, alors, à

⁴⁷ J. W. ELLOR, F. E. NETTING et J. M. THIBAUT, *Religious and Spiritual Aspects of Human Service Practice*, Columbia, SC, University of South Carolina Press, 1999, p. 120-125, résumé et traduit de l'anglais par l'auteur.

consulter un intervenant religieux (ministre, prêtre, rabbin, etc.) ou un psychologue dans le cas où semble apparaître une dérive?

- Jusqu'à quel point est-ce que je ressens le besoin de partager mes idées sur la religion et la spiritualité avec les jeunes?
- Si je ne crois pas dans une transcendance, puis-je donner des services à un jeune dont le besoin est de trouver un sens transcendant à la vie?

CONCLUSION

L'abord de l'expérience religieuse et spirituelle des jeunes par la psychologie est complexe et commande au chercheur l'humilité en même temps que la conscience des limites inhérentes à sa discipline. Le caractère éminemment individuel de l'expérience religieuse, même si elle s'inscrit dans une tradition et une communauté, rend difficile toute généralisation. Voilà d'ailleurs pourquoi nous avons choisi des approches où l'observation et l'expérimentation sont arrivées à forger un certain consensus. Pensons aux approches cognitives qui s'appuient sur les stades mis au jour par Piaget et à la théorie de l'attachement, qui s'appuie, elle aussi, sur une expérimentation éprouvée. La théorie des relations d'objet demeure plus contestable dans ses affirmations ainsi que nous l'avons souligné, mais elle soulève des questions importantes et tente d'y apporter des pistes de réponse.

Les défis méthodologiques de toute approche psychologique qui s'intéresse à l'expérience religieuse et notre rapport ambivalent et flou par rapport au religieux et au spirituel sont sans doute des raisons qui font que si peu de recherches ont été faites au Canada sur ce plan. Toutefois, la confusion identitaire et le retour en force de préoccupations de sens chez les jeunes appellent des efforts de clarification pour une intervention pertinente auprès de jeunes qui baignent souvent dans la confusion, le flou et l'absence de repères.

LA PLACE DU DEVELOPPEMENT SPIRITUEL DANS LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ

Céline Roussin, chercheure postdoctorale
Faculté de théologie et de sciences religieuses
Université Laval

Depuis quelques années, la spiritualité n'est plus exclusivement l'apanage des grandes religions, mais plutôt une expérience qui se vit intérieurement. C'est en tant que telle que la psychologie étudie de plus en plus ce phénomène en y voyant des liens étroits entre l'expérience spirituelle telle qu'elle est décrite aujourd'hui et le développement global de l'être humain, dont fait partie la construction de son identité.

Quelle est la place du développement spirituel dans la construction de l'identité des personnes? Existe-t-il un lien entre la spiritualité et la construction de l'identité? Que dit la psychologie à ce sujet? Notre réflexion se fera en quatre étapes. Après avoir bien précisé, en première partie, l'angle sous lequel nous aborderons la spiritualité et présenté les implications de la position psychologique quand il s'agit d'étudier ce domaine, nous aborderons, en deuxième lieu, la question de la conception séculière de la spiritualité. La troisième étape exposera les différentes orientations théoriques utilisées pour comprendre la formation de l'identité chez l'enfant et l'adolescent¹. Considérant, en effet, que le système éducatif préconise la déconfessionnalisation des institutions scolaires du primaire et du secondaire, il nous apparaissait essentiel de nous attarder à la clientèle touchée par ces mesures. Ces considérations déboucheront finalement sur un rapprochement entre des éléments ordinairement rattachés à la spiritualité et les éléments typiques de la construction identitaire. Notre but est de mettre en évidence les liens entre des phénomènes que l'on rattache tantôt à la spiritualité, tantôt au processus identitaire, mais qui ne semblent former en fait qu'une seule et même expérience.

¹ Dans le but de faciliter la lecture du texte, la forme masculine non marquée désigne aussi bien les femmes que les hommes.

1. LA SPIRITUALITÉ ÉTUDIÉE SOUS L'ANGLE PSYCHOLOGIQUE

Notre intérêt pour l'étude des rapports entre la spiritualité et la construction de l'identité chez l'enfant et l'adolescent selon une perspective psychologique s'inscrit dans une recherche plus générale portant sur l'interface entre la psychologie et cette spiritualité dont on parle tant depuis quelque temps au Québec. Il existe une abondante littérature faisant état de ce lien, surtout depuis une trentaine d'années, et il devient important de cerner les contours de cette tendance à associer le spirituel non plus au religieux, mais plutôt au psychisme humain.

Comprendre l'expérience spirituelle dans une perspective psychologique ne signifie pas comprendre cette expérience à la lumière d'une spiritualico-psychologie ou d'une théologico-psychologie. Il s'agit de prendre en compte la part des besoins, des motivations et des possibilités de l'être humain impliqué au cœur de l'expérience spirituelle. Cette prise en compte ne laisse nullement entendre que ce phénomène ne peut être envisagé que sous l'angle de la psychologie. Une telle visée sous-entendrait que la spiritualité est un épiphénomène, c'est-à-dire un phénomène secondaire par rapport à la dimension psychologique impliquée au cœur de toute expérience humaine. Il s'agit tout simplement de reconnaître que la psychologie ne peut comprendre que ce qui peut être observé par l'intermédiaire de pratiques, de paroles ou de gestes concrets. La transcendance, l'absolu ou la divinité ne peuvent être abordés sans faire appel aux croyances, une dimension que la psychologie s'efforce de mettre entre parenthèses. L'insistance de la psychologie porte donc sur la manière spécifique qu'a l'être humain de se mettre en rapport avec ce qu'il dit être sa dimension spirituelle. En d'autres termes, la psychologie ne peut nier la possibilité que ce soit une divinité qui fasse les premiers pas en direction de l'être humain, mais son but premier est de s'intéresser exclusivement aux éléments psychologiques impliqués dans cette responsabilité de l'être humain de se situer au cœur de cette rencontre. Il est donc ici question de cette spiritualité que certains appellent séculière, mais qui, dans une position phénoménologique, pourrait tout aussi bien être qualifiée de subjective et d'intersubjective. Subjective, en ce sens que c'est avec sa nature, ses désirs, ses aspirations, ses motivations, ses projets, etc., que l'être humain vit une expérience spirituelle, et intersubjective, en ce sens que cette reconnaissance lui permettra aussi de reconnaître et de légitimer la nature, les désirs, les aspirations, les motivations et les projets, etc., de l'autre et des autres. La vision psychologique s'intéresse donc davantage au sujet humain qui vit l'expérience spirituelle qu'au système de croyances inhérent à son expérience. Ces spécifications permettent de bien situer nos propos sur le développement spirituel de la personne.

2. DES CONCEPTIONS DE LA SPIRITUALITÉ À CELLE D'UN DÉVELOPPEMENT SPIRITUEL

2.1 La spiritualité religieuse

La spiritualité d'aujourd'hui n'est plus tributaire d'une religion ou d'un groupe religieux particulier. Des chercheurs comme Richard Bergeron² et Jean-Luc Hétu³ marquent clairement la

² R. BERGERON, *Renaître à la spiritualité*, Montréal, Fides, 2002.

³ J.-L. HÉTU, *L'humain en devenir. Une approche profane de la spiritualité*, Montréal, Fides, 2001.

distinction entre ces deux types d'expériences qui peuvent parfois s'articuler l'un sur l'autre pour donner lieu à une spiritualité religieuse.

Bergeron explique entre autres que la religion offre une structure présentant un univers de sens issu d'un corpus doctrinal. Ce corpus doctrinal repose lui-même sur l'interprétation et la clarification intellectuelle des symboles qui émergent des expériences fondatrices sur lesquelles s'appuie la religion en question. Toujours en référence à ce corpus doctrinal et afin de permettre non seulement à un individu mais aussi à une collectivité de se mettre en rapport avec le divin, la religion propose un système de pratiques précises, une éthique spécifique, des modes d'intervention et des modèles de conduite susceptibles de favoriser l'obtention du but recherché. Elle comprend aussi une gestuelle symbolique souvent accompagnée d'un rituel sacramentaire et d'une liturgie. La religion est également constituée d'un culte composé de prières, de gestes, parfois de danses ou d'ablutions, de repas, de dévotions et d'attitudes corporelles. Outre les différentes techniques d'ascèse, de méditation et de discernement, toute religion se donne une expression sociale qui se rattache à l'organisation du groupe et aux relations entre ses membres. On y trouve ainsi une répartition des pouvoirs ainsi que des tâches. De plus, la religion prend en compte les rapports du groupe qu'elle constitue avec le monde extérieur.

Jean-Luc Héту va jusqu'à qualifier la religion de rampe de lancement pour l'expérience spirituelle. Sa fonction première serait de fournir l'éveil et la maturité spirituelle qui consiste entre autres à devenir de plus en plus humain. La religion pourrait se présenter comme une pédagogie de la spiritualité.

Encore aujourd'hui, de nombreux Québécois disent adhérer à une religion. Par ailleurs, leurs croyances s'inscrivent souvent au sein d'un système syncrétique composé d'un mélange de doctrines chrétiennes et de doctrines provenant parfois même de l'hindouisme ou du bouddhisme⁴. Il arrive toutefois que certains mouvements prétendant puiser aux doctrines orientales soient plutôt liés à l'ésotérisme occidental et imputent à l'être humain une capacité sans borne qui se situe davantage dans la ligne de ces âmes aux capacités illimitées de Shirley MacLaine⁵ qu'à celles d'une quelconque religion. C'est ce genre d'âmes que suppose le courant réincarnationniste selon lequel l'être humain a la possibilité de choisir le nombre de vies nécessaires aux apprentissages qui lui permettront d'évoluer jusqu'à l'accession à sa propre divinité. À la spiritualité religieuse s'oppose de plus en plus une spiritualité sans religion qui refuse *a priori* toute démarche religieuse particulière, qui défend son autonomie, mais tend dans les faits à se penser à partir de principes et de croyances puisés à une forme ou l'autre de l'ésotérisme. La spiritualité religieuse touche à la fois l'individu et la collectivité. Bien qu'à partir d'un schème doctrinal particulier, de pratiques concrètes et aussi d'un rapport au monde spécifique, la religion propose une organisation et une structuration de la spiritualité, alors que la

⁴ A. COUTURE, *La réincarnation : théorie, science ou croyance?*, Paris, Paulines, 1992.

⁵ S. MACLAINE, *Danser dans la lumière*, Montréal, Primeur, 1986.

S. MACLAINE, *L'amour foudre*, Montréal, Primeur, 1987a.

S. MACLAINE, *Miroir secret. Mon plus grand rôle, ma vie*, Paris, Michel Lafont, 1987b.

spiritualité, laissée à elle seule, a tendance à subsumer toute religion ou à l'englober complètement, sinon à la faire disparaître.

Lorsque la spiritualité était tributaire d'une religion, le développement spirituel de la personne allait de pair avec son développement religieux. Aujourd'hui toutefois, il en va tout autrement. Le contexte des jeunes fut façonné par les séquelles de la Révolution tranquille des années 60 et 70. Bon nombre de Québécois se sont affranchis de toute institution religieuse et de tout enseignement à saveur religieuse. De cette contre-dépendance naquit peu à peu une nouvelle forme de comportement socialement acceptable que l'on peut qualifier d'indépendance par rapport à la religion. À l'intérêt qui avait pu se manifester dans le passé pour la religion se substitua un goût marqué pour une psychologie populaire fondée sur une psychologie humaniste prônant davantage les vertus de l'être humain capable de fonctionner pleinement grâce à une nature profonde foncièrement bonne. Cette même psychologie offrait de plus des valeurs et des possibilités assez différentes de celles des grandes religions pratiquées au Québec. L'identité et le bien-être des personnes devenaient le leitmotiv de leur épanouissement individuel. Le mouvement actuel amalgame donc à la fois la contre-dépendance et l'indépendance sous forme d'interdépendance entre l'individu et d'autres formes de croyances (De Reyes⁶). Ajoutons à cela que la spiritualité contemporaine préconise un salut beaucoup plus individuel que celui de la religion, de sorte que l'on trouve une multitude de définitions de la spiritualité. Ce phénomène est peut-être dû à une distinction entre la spiritualité telle qu'elle est définie et l'expérience spirituelle, qui vient d'abord et avant tout d'un sujet spirituel qui tend à donner la primauté à la subjectivité de l'expérience plutôt qu'à l'objectivation de la définition de la spiritualité qui était autrefois rattachée à la pratique religieuse. Se fondant davantage sur l'expérience subjective, la spiritualité revêt plusieurs formes.

2.2 La spiritualité contemporaine

Pour certains, le spirituel peut être lié au monde des Esprits, tantôt bons, tantôt mauvais, qui peuvent être des anges, des démons ou encore des défunts errant dans le cosmos. Pour d'autres personnes, le spirituel sera rattaché au monde de l'immatériel, au monde de l'invisible et au non-physique. Pour d'autres, le spirituel sera associé au monde de l'occulte, de la parapsychologie ou des phénomènes paranormaux comme la télékinésie, la perception extrasensorielle, les transes, la lévitation, les expériences extatiques, la prémonition. D'autres encore, comme les Raëliens, associent la spiritualité aux extraterrestres. Le domaine de la psychologie peut être également un lieu où se développent certaines formes de spiritualité, comme c'est le cas des différentes approches associées au mouvement du transpersonnel comme la méthode Arica, la psychologie archétypale, la psychosynthèse, la théorie transpersonnelle, l'intégration mémorielle, etc. La spiritualité peut aussi être comprise dans une perspective philosophique. Le spirituel sera alors la manifestation d'une âme invisible et immortelle. Le spirituel peut encore, de façon très générale, être compris simplement comme une quête de sens, quelle qu'elle soit.

⁶ L. DE REYES, « Diverses phases du processus de conversion. Accès à la foi adulte », *Nouveau Dialogue*, 29, 1979, p. 30-35.

À travers cette multiplicité de significations résultant de l'expérience de la spiritualité, Bergeron réussit à dégager trois pôles assez distinctifs : (1) le pôle des spiritualités cosmiques axées sur un rapport harmonieux avec tout ce qui constitue l'environnement, voire l'univers; (2) le pôle des spiritualités prophétiques intéressées au bien-être des autres, comme c'est le cas de plusieurs organismes communautaires, et, enfin, (3) le pôle des spiritualités mystiques, qui donne la priorité au rapport à soi par toutes sortes de techniques de méditation, de silence ou de solitude. Bien que chacun de ces pôles prédomine dans les spiritualités particulières, chacune d'entre elles ne peut écarter la présence des deux autres pôles de ses valeurs profondes.

Tout en prenant en compte le fait qu'il soit impossible d'écarter complètement la présence des pôles cosmiques et prophétiques, la place du développement spirituel dans la construction de l'identité des personnes ne peut être discutée qu'à la lumière des spiritualités donnant la primauté au pôle mystique.

2.3 Le développement spirituel : une rencontre avec soi et les autres

N'étant plus directement en relation avec le religieux, le développement spirituel séculier devient graduellement synonyme du développement humain. Grâce à son cheminement spirituel, la personne expérimente les différentes facettes de son humanité, elle apprend à devenir de plus en plus humaine. Le développement spirituel ne saurait s'opérer sans qu'il y ait préalablement une reconnaissance, de la part de la personne, de ses besoins immédiats, qui sont souvent associés aux besoins de survie comme les besoins physiologiques et affectifs de base. Dans le cas présent, on parle alors du besoin de se nourrir, de dormir, d'étancher sa soif, etc., du sentiment de sécurité qui assure à la personne de vivre dans un milieu sans danger pour elle ou encore du besoin d'appartenance et d'amour qui vient briser l'isolement et la sensation de vide intérieur. Toute personne capable de reconnaître ces différents besoins sera en mesure de les combler rapidement et efficacement. Elle pourra alors investir son énergie dans ce que certains auteurs, comme Jean-Luc Héту, appellent les besoins latents, qui sont aussi désignés comme des métabesoins par Maslow. Bien que les besoins latents ou les métabesoins ne soient pas reliés à la survie de la personne, ils sont toutefois essentiels à son plein épanouissement. Ils sont composés de besoins spirituels puisqu'ils sont orientés vers un « plus-être ».

Jean-Luc Héту, dans *L'humain en devenir*, présente sept axes conduisant à la maturité spirituelle : l'ouverture à l'expérience, la prise en charge, l'altérité, le détachement, la flexibilité, la quête de sens et l'intériorité. Ces sept axes montrent de plus que la spiritualité va au-delà de ce qui est apparent pour les autres et pour la personne. Nul ne peut prétendre avoir fait le tour de son jardin; il y aura toujours une partie de mystère susceptible de devenir accessible au fur et à mesure que la personne évolue dans le temps. Bien que les propos de l'auteur abordent la maturité spirituelle, il n'en demeure pas moins que l'être humain ne peut atteindre cette maturité sans qu'il y ait un développement spirituel. Ces sept axes représentent des balises susceptibles de guider le développement spirituel de manière à permettre d'accéder à la maturité spirituelle, qui est toujours en devenir. Il est de plus intéressant de voir comment ces sept axes structurent les différentes idées qui ont été émises par de nombreux auteurs qui se sont prononcés sur la compréhension de la spiritualité en tant qu'expérience éprouvée. Bien que chacun de ces sept

axes soit jumelé à une facette particulière de l'être humain, en tant qu'expérience, la spiritualité englobe simultanément toutes les facettes de la personne puisqu'elles sont interdépendantes.

Ces sept axes sont de plus une source d'inspiration intéressante qui oriente la présente réflexion. Ils permettent en effet non seulement de concevoir la spiritualité comme une expérience d'abord subjective, mais aussi de mettre en évidence la personne en tant que sujet spirituel. Les sept axes proposés par l'auteur ont été adaptés en fonction d'un processus dans lequel s'engage la personne qualifiée de spirituelle. Nous aborderons donc de manière plus spécifique chacun de ces axes en insistant sur le processus qui achemine la personne vers sa maturité spirituelle.

2.3.1 L'ouverture à l'expérience

Se connaître soi-même, voilà, selon Socrate, une des principales tâches que doit accomplir tout être humain au cours de sa vie. Les peurs, les joies, les peines, les blessures, les moments heureux, les coins les plus sombres qui se terrent au fond des abysses de l'être, etc., sont des voies qui conduisent peu à peu vers l'authenticité, qui signifie souvent être content des choix que l'on fait plutôt que de se contenter des choix que l'on fait. Malheureusement, l'authenticité des individus est trop souvent altérée par le regard des personnes les plus significatives.

2.3.2 La prise en charge

« L'être humain est celui qui a inventé les chambres à gaz, mais c'est aussi celui qui y est entré dignement en ayant une prière sur les lèvres. » C'est Victor Frankl qui a prononcé cette phrase, un logothérapeute très célèbre dans le monde de la psychologie, victime également des camps de la mort durant la Seconde Guerre mondiale. Malgré les atrocités dont il a été témoin, Frankl a survécu grâce à sa philosophie et à sa très grande capacité à préserver son intégrité malgré des gardes qui s'acharnaient à lui extirper toute trace d'humanité. La prise en charge est cette capacité à maintenir, ou encore à rétablir, l'intégrité humaine lorsque celle-ci est menacée par la pauvreté, la maladie, la perte d'un enfant ou d'un conjoint, etc. Cet axe n'implique pas seulement une dimension de survie, mais aussi une dimension qui rend l'être humain capable de déployer ses ressources et de renouer avec ses aspirations les plus profondes. Il s'agit ici de prendre conscience que, malgré les événements qu'il ne peut contrôler, l'être humain a toujours la possibilité de trouver une manière constructive de vivre le temps qui lui est imparti tout en conservant son intégrité humaine.

Les enfants et les adolescents vivent habituellement sous l'égide affective et matérielle des parents, de la fratrie et des amis. Malgré leur très grande résistance, cette dépendance nécessaire les rend souvent vulnérables aux moqueries, aux difficultés familiales dans lesquelles certains vivent quotidiennement et aux sentiments d'injustice qui génèrent souvent des sentiments de colère et de rancœur. Malgré ces circonstances et ces situations, les enfants et les adolescents ont aussi à apprendre à maintenir leur intégrité plutôt que de sombrer dans la dépression ou la violence.

2.3.3 L'altérité

Au cours de sa vie, tout être humain est en constante interaction avec ses proches, ses amis ou encore avec de purs étrangers. L'altérité est cette capacité d'être empathique au bien-être des gens avec qui l'on est en rapport. Cet axe consiste donc à développer une sensibilité à la différence de l'autre, qui possède son histoire, ses besoins, ses limites et ses aspirations. Cette reconnaissance ne peut se faire sans que la personne ne soit ouverte à son expérience de façon à pouvoir distinguer ce qui la constitue elle-même, sans quoi la sympathie prend alors le pas sur l'empathie. En effet, l'empathie et la sympathie sont deux attitudes différentes. La sympathie est l'attitude qui conduit la personne à prendre en compte le bien-être de l'autre en s'appuyant sur son propre bien-être. On arrive ainsi à une fusion, voire à une confusion de deux vies ou de plusieurs vies. L'empathie est l'attitude qui amène plutôt une personne à reconnaître la spécificité de son être, reconnaissance qui participe activement à la construction de son identité, et à s'en détacher pour regarder la spécificité de la vie de l'autre. Une telle attitude conduit à des relations d'intimité plus grande plutôt qu'à la fusion. Le respect de l'autre devient la motivation principale qui s'installe au cœur de la relation. Ce même respect permet aussi de développer une conscience morale qui donne lieu à des sentiments comme la compassion, qui s'exprime souvent à travers des gestes de solidarité et d'entraide.

Il est d'ailleurs facile d'observer que l'enfant découvre peu à peu la différence tout en se questionnant, tandis que l'adolescent promeut l'exclusion lorsque la différence de l'autre n'est pas valorisée par la mode ou certains critères physiques et comportementaux. Toutefois, ce dernier est tout de même confronté à la différence de pairs appartenant à d'autres cultures. L'importance de respecter autrui devient donc de plus en plus présente dans son quotidien.

2.3.4 Le « lâcher prise » ou le détachement

Pour évoluer, l'être humain a à vivre des pertes souvent dramatiques. L'enfant ou l'adolescent peut avoir perdu un parent dans la mort, être dépossédé de l'atmosphère d'une famille nucléaire ou encore avoir perdu une « blonde » ou un « chum ». Il peut aussi s'agir de renoncer aux rêves qui ne pourront jamais se réaliser ou d'abandonner certains plaisirs souvent nuisibles à sa perspective d'avenir. Chaque être humain qui perd quelque chose en ressent une profonde souffrance, mais chaque être humain a aussi le pouvoir de faire souffrir les autres. Le « lâcher prise », ou le détachement, implique une vive prise de conscience du caractère provisoire de toute réalité humaine. Le fait qu'une personne soit très significative ne signifie pas qu'elle ne peut être remplacée, et chaque personne peut se retrouver dans les souvenirs de ceux auprès de qui elle a vécu une proximité affective. En somme, le « lâcher prise » ou le détachement se caractérise par une vive prise de conscience d'étapes ou de passages nécessitant l'abandon de certains comportements, croyances, attitudes, perceptions, etc. Ce renoncement devient essentiel pour composer avec l'environnement dans lequel se déroulent des événements de toute sorte. L'enfant et l'adolescent peuvent ainsi faire leurs premiers pas vers une maturité qui sera toujours fonction de l'âge et de la perception des expériences qu'ils auront vécues.

2.3.5 *La flexibilité*

À l'instar du « lâcher prise » ou du détachement, la flexibilité est ici synonyme de l'adaptation qui pousse tout être humain à évoluer. La vie de chacun est faite d'une multitude d'événements imprévus. Pour avoir une vie signifiante, l'être humain apprend à développer des stratégies qui lui permettront de transiger avec des événements non souhaités. La flexibilité est aussi cette capacité de se laisser confronter par des idées complètement différentes des siennes. Toute reconnaissance de la différence de l'autre implique une ouverture à des idées et à des perceptions différentes des siennes.

Les enfants et les adolescents font, eux aussi, connaissance avec l'imprévisibilité de la vie. Leur jeune âge n'est toutefois pas garant d'une adaptation souple et aisée. Leur courte vie ne leur a souvent pas permis d'avoir la certitude de leur capacité de négocier les situations difficiles. Ils ont souvent besoin d'un soutien pour y arriver, qui devient pour eux un apprentissage important pour développer la flexibilité.

2.3.6 *La quête de sens*

L'être humain ressent un urgent besoin de se forger un système de référence qui lui permettra d'interpréter des événements souvent perçus d'abord comme insensés. Que l'on pense à la maladie, à la perte d'un être cher ou au divorce des parents, etc., selon les étapes de sa vie, l'être humain est taraudé par de nombreuses questions. « Quelle est la place de la liberté lorsqu'il est question des droits individuels et des droits des autres? Jusqu'où s'étend sa responsabilité vis-à-vis des actions qu'il pose? La vie est-elle déjà tracée par la main du destin? La Providence veille-t-elle à ce qu'il ne manque de rien? » Les différents paradoxes de l'existence se présentent souvent sous le visage de l'absurdité. Malgré les différentes fluctuations de la vie, l'être humain livre une bataille constante pour sa quête d'équilibre en recherchant un environnement qui lui soit stable. Il recherche une cohérence dans la perception tant de lui-même que de l'univers dans lequel il vit. La quête de sens est ce fil conducteur qui met en valeur la trame de fond qui relie la perception de soi à celle du monde ambiant. La quête de sens prédispose souvent la personne à prendre conscience que ce qu'elle est aujourd'hui dépend des réponses qu'elle s'est données hier et que ce qu'elle sera demain dépendra des réponses qu'elle se donne aujourd'hui. En somme, chaque réponse vient baliser sa vie en lui donnant une direction.

Les enfants et les adolescents sont, à leur façon, préoccupés par cette quête de sens. Certains peuvent directement se questionner sur le sens de la vie et de leur vie, tandis que d'autres manifesteront des intérêts marqués pour des films comme *La Matrice*, *Harry Potter* et *Le Seigneur des anneaux*. Pour certains encore, principalement les adolescents, cette quête de sens se concrétisera par l'appartenance à un groupe de pairs.

2.3.7 *L'intériorité*

L'intériorité est cette capacité qu'a l'être humain de s'émerveiller en contemplant les images que lui offre la vie : la beauté d'un lever ou d'un coucher de soleil, les nuances des couleurs de la nature ou d'un arc-en-ciel ou encore deux amoureux qui se regardent dans les yeux en témoignant

de leur amour réciproque. C'est aussi pouvoir se retirer dans le silence pour se recueillir ou méditer. C'est encore la capacité de se laisser impressionner, c'est-à-dire de permettre qu'une lecture, qu'une pièce de musique ou que certaines scènes de films laissent une impression en soi parce qu'elles auront été particulièrement significatives.

Les adolescents apprécient les moments de solitude vécus dans l'ambiance de leur chambre. Ils écoutent des musiques parfois fort douteuses pour les adultes, qui se questionnent souvent sur le genre d'intériorité qu'elles peuvent engendrer. Il serait toutefois surprenant d'apprendre ce que les jeunes ressentent en écoutant cette musique, de comprendre les images qui témoignent souvent de leurs rêves ou de leurs frustrations intérieurs.

La spiritualité peut être un chemin qui permet d'aller vers la maturité de l'être, maturité qui est toujours fonction de l'âge et de l'étape de vie des personnes. Une démarche spirituelle, c'est aussi être à l'écoute de soi, c'est entendre le silence en soi. C'est faire un tri parmi ses désirs et ses besoins. C'est se familiariser avec des aspirations nouvelles. C'est se poser des questions des types suivants : Que puis-je espérer de ma vie? Qui suis-je au-delà de ce qu'on a fait de moi? Quelle est ma place dans ce monde qui m'entoure? Que puis-je choisir ou rejeter de ce que m'offre la vie? Où puis-je aller pour être le plus possible moi-même? Pourquoi le mal?, etc. L'urgence de chaque être humain, enfant, adolescent ou adulte est de pouvoir se situer et de reconnaître sa place dans ce monde. Comment peut-il se retrouver dans ce monde turbulent qui vient souvent heurter sa nature profonde? Cette découverte de soi est préalable à la découverte de l'autre et des autres, sans quoi il y a fusion et confusion entre soi et l'autre ou les autres.

Comme le dit Paul Guérin dans *La maturité, un défi spirituel*, « toute spiritualité veut entraîner ailleurs, loin de cet égocentrisme primitif qui rend l'être humain esclave de ses besoins. La spiritualité, elle, veut faire naître au désir : le désir d'être, de vivre, d'échapper au faux-semblant⁷ ». C'est précisément en cela que prend place la construction de l'identité.

3. LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ ET SES IMPLICATIONS SUR LE PLAN DE L'EXPÉRIENCE HUMAINE

3.1 L'identité en tant qu'expérience de vie

Du point de vue sémantique, définir la notion d'identité est une opération assez délicate. Toute définition consiste en effet à énumérer un ensemble de caractéristiques conférées à un mot ou à une expression. Elles établissent une équivalence entre le terme défini et ceux qui l'expliquent. L'identité énonce, elle aussi, un ensemble de caractéristiques qui permettent de faire ressortir le caractère unique de quelque chose ou de quelqu'un (Gil, Sindzindre et Tap⁸). Ces propos laissent sous-entendre que l'identité de quelqu'un ou de quelque chose est sa définition et que, de ce fait, l'identité ne peut se définir ou, du moins, que sa définition demeurera toujours obscure. Il est alors possible de dégager les enjeux conceptuels entourant l'identité, mais la construction de

⁷ P. GUÉRIN, *La maturité, un défi spirituel*, Paris, Bayard, 2001, p. 113-114.

⁸ F. GIL, N. SINDZINDRE et P. TAP, *Identité. Encyclopædia Universalis* (version 8) [Logiciel informatique], France, SA, 2002.

l'identité résulte d'abord et avant tout de l'expérience humaine et c'est à travers elle que nous tenterons de dégager ses implications au cœur de la personne.

En psychologie phénoménologique, soit celle qui s'intéresse à tout phénomène en utilisant les voies de la conscience que possède la personne de son expérience dudit phénomène, bien que l'identité permette de faire ressortir le caractère unique d'une personne, le concept de soi est constamment en mouvement et se raffine en fonction de la diversité des expériences qui s'accumulent au cours de sa vie. L'identité serait le fil conducteur qui se tisse à travers la continuité expérientielle, qui fait le lien entre le passé et le présent et qui tissera éventuellement le futur. Ce fil conducteur serait l'expression de soi qui transparait à travers la manière dont une personne transige avec les événements, transaction qui vient en quelque sorte constituer l'expérience même.

La construction de l'identité résulte toutefois d'une expérience assez paradoxale qui réside dans le fait que les assises premières de la formation de cette identité se rattachent à un groupe comme la famille et la communauté. C'est à travers le regard de ses semblables qu'une personne en arrive à découvrir ce qui la rend unique. Autrement dit, l'unicité ne se découvrirait que parmi les semblables. C'est ce que vient appuyer la découverte d'enfants sauvages, surtout entre les XIV^e et XX^e siècles, notamment en Europe, en Afrique et en Inde. On a parlé d'enfants loups, d'enfants ours, d'enfants veaux, d'enfants truies, d'enfants babouins, d'enfants moutons, d'enfants gazelles, d'enfants panthères, d'enfants léopards, etc. En éduquant l'un de ces enfants qu'on avait surnommé « le sauvage d'Aveyron », Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838) a apporté une grande contribution dans la compréhension de la construction de l'identité de l'être humain. Médecin chef de l'Institution impériale des sourds-muets de Paris, ce chercheur devint responsable de cet enfant âgé d'environ 11 ans, qu'il nomma Victor. Celui-ci marchait en utilisant ses mains et ses pieds. Il mangeait plus souvent sans l'aide de ses mains. Lorsque certains bruits ténus se faisaient entendre, ses réflexes étaient nettement de nature animale. Il émettait certains sons qui n'avaient rien à voir avec le langage parlé. Victor avait calqué ses comportements sur ceux des êtres de son entourage en ignorant son appartenance à l'espèce humaine. Tout en notant soigneusement les progrès de son éducation, Itard a nettement démontré que, pour se définir comme être humain, il ne suffit donc pas d'en être un, il faut que le regard des autres puisse définir l'individu que l'on est comme être humain. De plus, certains apprentissages fondamentaux de la construction de l'identité doivent se faire à un âge précoce puisque des carences majeures demeurent incurables la vie durant. C'est ce que révélèrent les constatations d'Itard par rapport à Victor puisque ce dernier accusa un retard mental évident tout au long de sa vie⁹.

Le nourrisson vient donc au monde dans un contexte historique, sur un continent, dans un pays, dans une région, dans une ville, dans un quartier, dans une famille qui est influencée à la fois par une culture, une mentalité, des valeurs, des croyances, etc. Outre ces diverses influences qui viennent de son environnement, l'enfant porterait en lui une hérédité qui l'amène à se mesurer à son environnement ainsi qu'à interagir et à transiger avec lui. Outre les cas très rares

⁹ L. MALSON, *Les enfants sauvages, mythe et réalité*, Paris, Union générale d'éditions, 1964.

d'hermaphrodisme, les enfants viennent en effet au monde soit filles, soit garçons. Le sexe serait donc un facteur génétique important qui vient structurer l'identité d'une personne. Il existe toutefois d'autres facteurs héréditaires beaucoup plus complexes qui viennent se joindre au sexe de la personne et jouer un rôle essentiel dans la construction et la structuration de l'identité. On peut penser, par exemple, au quotient intellectuel.

Le sexe, le regard des autres, l'espèce d'appartenance, les facteurs héréditaires, les différents éléments de l'environnement, la manière de négocier les situations présentes, etc., sont tous des réalités qui s'imprègnent dans l'être humain pour former l'être unique qu'il devient à travers ses expériences. Ces différents éléments essentiels qui viennent constituer l'identité sont aussi en interaction les uns avec les autres. Les expériences vécues par la personne sont une expression de son identité, mais en retour ces mêmes expériences viennent aussi marquer et raffiner son identité. En termes plus simples, l'expérience influence l'identité et l'identité s'exprime à travers l'expérience. Toute action posée est en effet inspirée par des intentions et des motivations dont l'identité est le maître d'œuvre qui vient lui donner une orientation et une signification. Ce principe de base permet de comprendre comment l'action et les pratiques favorisent l'affirmation de soi, la consolidation de l'être et la transformation de l'identité. Avant même d'être une définition, l'identité s'exprime et se raffine donc à travers les expériences éprouvées par une personne dont les origines, le sexe, les rapports à autrui et l'appartenance à un groupe deviennent les pierres d'assise de son identité qui permet de faire siens son corps, son nom, ses racines, ses droits. De là découle le sentiment d'unicité et le sens de l'originalité.

En psychologie, il existe de nombreuses manières de comprendre la formation ou la construction de l'identité d'une personne. Ce phénomène pourrait être discuté à partir des perspectives soit behavioriste et néo-behavioriste, soit communautaire et écologique, soit systémique interactionnelle. La construction de l'identité peut en effet être abordée en se référant au processus cognitif de l'être humain capable de traiter l'information des stimuli de son environnement, qui viennent souvent conditionner la construction de son identité comme le ferait la perspective néo-behavioriste. L'identité de l'être humain pourrait aussi être expliquée à la lumière de ses capacités de transaction avec l'environnement afin de parfaire le bien-être de sa communauté immédiate, comme le feraient les perspectives communautaires et écologiques. Les stratégies communicationnelles de l'être humain dans la famille ou dans un groupe quelconque pourraient aussi servir de point de départ pour comprendre l'identité, comme le ferait la perspective systémique interactionnelle. Il semble toutefois primordial de se pencher d'abord sur les capacités développementales intrinsèques de l'être humain à la lumière de l'expérience subjective qu'il fait de son environnement. C'est pourquoi des tenants de la perspective humaniste, comme Carl R. Rogers, et de la perspective psychodynamique, comme Erik H. Erikson, seront ici à la base de la réflexion sous-jacente aux propos rattachés à la construction de l'identité.

3.2 Une vision humaniste du développement de l'identité

La construction de l'identité repose sur la tendance actualisante qui est innée en chaque être humain. Elle représente le postulat fondamental de la théorie de Rogers. Cette tendance est la

force d'énergie qui incite l'enfant, l'adolescent ou l'adulte à devenir plus différencié, plus indépendant et plus responsable socialement. Elle se manifeste à travers l'organisme tout entier, qui intègre à la fois l'appareil psychique, dans ses éléments tant conscients qu'inconscients. Le psychisme est lui-même conçu comme un participant actif dans toute expérience éprouvée. La tendance actualisante est certes une force innée qui pousse l'être humain à se maintenir en vie, mais c'est aussi elle qui lui inculque la volonté de se rehausser et de se dépasser constamment.

Ce processus prend forme à travers les diverses expériences que vit l'être humain. La tendance actualisante est précisément cette force qui propulse l'être humain en avant. Elle régit la manière dont il éprouve les diverses expériences auxquelles il est confronté. La tendance actualisante gouverne l'être humain à travers l'évaluation qu'il fait de ses expériences puisque celles-ci doivent convenir à la perception qu'il se fait de lui, perception qui le différencie des autres et de tout ce qui l'entoure. Cette faculté d'évaluation est associée au processus d'autoévaluation organismique. En principe, toute expérience qui viendrait brimer cette énergie est rejetée. Mais les choses ne se déroulent pas toujours ainsi dans la vie. L'être humain a en effet besoin des autres pour croître. Sans ces autres, un enfant ne pourrait pas se reconnaître en tant qu'humain. La tendance actualisante est certes innée en chaque être humain, mais elle doit aussi être éveillée par l'entourage humain. Dès qu'un enfant se rend compte que ses gestes, bien que conformes à sa tendance actualisante, sont réprimés et même condamnés par les personnes significatives de son environnement, il a tendance à s'adapter à ce qu'on attend de lui. Il n'est pas question de nier qu'il existe certains comportements effectivement répréhensibles. Par contre, il existe d'autres conduites irréprochables qui expriment ce que l'enfant porte au plus profond de lui-même et qui sont tout de même condamnées par les parents, puisque eux-mêmes ont eu à s'adapter à ce qu'on attendait d'eux tout au cours de leur vie.

Qu'il s'agisse de comportements répréhensibles ou non, l'enfant qui devient adulte apprend tranquillement à incorporer et à faire siennes les restrictions qui font partie de la conception qu'il se fait de lui, afin de recevoir la considération positive dont il a besoin pour croître et évoluer. Lorsque sont étouffés les comportements non répréhensibles en lui, l'enfant qui devient adulte doit alors s'éloigner de ce qui le distingue des autres, il doit rompre son lien avec la manière dont il se perçoit. C'est ainsi qu'il endosse graduellement une condition d'inauthenticité. Il ne peut reconnaître ses goûts, ses besoins, ses désirs, ses champs d'intérêt, ses motivations, etc. Il lui est alors impossible de fonctionner pleinement. L'identité, qui devrait en principe définir la personne dans ce qui la rend unique par rapport aux autres, est alors contrainte à se façonner en suivant les balises fixées par les autres. Par ailleurs, l'individu à qui il a été possible de départager ce qui lui appartient de ce qui appartient aux autres apprend à être vrai avec lui-même et à développer son identité propre. Il s'ouvre à son expérience et les perceptions qu'il se fait du monde sont aussi adéquates que le lui permettent les données de son expérience. Il reconnaît ses peurs et ses démons personnels; il se sent aussi libre d'agir en accord avec ses propres sentiments et sensations. L'état dans lequel il vivra ses expériences sera conforme à la manière dont il se perçoit, c'est-à-dire à la manière dont s'est structuré son Soi, donc son identité. La structure de son identité ne sera pas statique, mais toujours en mouvement. Elle se modifiera en fonction des nouvelles expériences qui viennent s'inscrire dans la trame de sa vie. Tout en étant ouvert aux

conseils des autres, l'individu est conscient qu'il est le point de référence qui lui servira à évaluer son expérience. Il découvre que sa capacité d'évaluer représente une source de direction digne de foi puisqu'elle lui permet de retirer les satisfactions nécessaires à sa croissance. Ses rapports aux autres sont harmonieux dans la mesure où il sentira cette considération positive réciproque. Cette harmonie n'est toutefois pas garante de l'absence de prises de bec.

3.3 Une vision psychodynamique du développement de l'identité

De l'enfance jusqu'à la vieillesse, Erik H. Erikson distingue huit stades dans le développement de l'identité. Les enfants et les adolescents étant au centre des présents propos, les stades quatre et cinq seront davantage développés.

Quant aux trois premiers stades, il suffira de dire que le stade un, qu'on appelle la reconnaissance mutuelle, fait référence à l'enfant qui s'ouvre au monde par la voie de la bouche. Ce stade pourrait être comparable au stade oral défini par Freud.

Au stade deux, qu'on appelle la volonté d'être soi-même, l'enfant affirme son autonomie en contrôlant ses fonctions de rétention et d'élimination. Ce stade correspond au stade anal décrit par Freud.

Le stade trois, pour sa part, est celui qui correspond au stade phallique expliqué par Freud. L'enfant définit ses ambitions. Quel type de personne veut-il être? Quels rôles veut-il assumer? Il apprend ainsi à maîtriser le langage et à faire l'acquisition de sa motricité. Il s'agit du stade de l'initiative.

Au stade quatre, appelé « identification des tâches », l'enfant est vraiment disposé à apprendre tout ce qui lui semble important. Par cet apprentissage, l'enfant vise à devenir quelqu'un. Il développe toutes sortes d'habiletés pouvant être applicables à plusieurs domaines. Il connaît des réussites et il est de plus en plus reconnu par son entourage. Cette reconnaissance lui permet ainsi de réduire son sentiment d'infériorité par rapport aux grandes personnes. L'enfant n'a effectivement pas atteint la maturité physique tant convoitée. Il reconnaît que l'adulte, par sa stature, est souvent plus grand que lui. Ce stade, qui correspond à la période de latence selon la théorie freudienne, comporte toutefois un danger. Celui-ci réside dans le fait que l'enfant peut adopter un grand conformisme et sacrifier ainsi une grande partie de son imagination.

Le stade cinq est directement rattaché à l'adolescence. Il s'agit de la crise d'identité. À cette période, le jeune est à la recherche de lui-même. Il vit alors une période d'introspection et d'exploration à partir de laquelle surgira son identité. Cette phase est non seulement fondamentale pour son développement, mais elle est aussi le lieu et le temps pour prendre conscience de son potentiel, de ses compétences actuelles et de ses aspirations futures. Cette quête d'identité implique d'abord l'établissement d'un bilan personnel. Le jeune est ici à la recherche de réponses aux questions « Qui suis-je? », « D'où est-ce que je viens? » et « Où vais-je? ». Il est le seul à pouvoir trouver les réponses qui lui conviennent. Afin de pouvoir effectuer ce bilan et de choisir les valeurs qui lui sont conséquentes, le jeune aura besoin de points de repère, sa famille par exemple. Un environnement tumultueux risque d'entraver ce processus et d'obscurcir les horizons possibles qui lui sont ouverts. Le jeune pourrait alors adopter des rôles très différents en

fonction des personnes et des lieux qu'il fréquente. Il pourrait être obéissant à la maison et totalement incontrôlable à l'école. Les assises de son identité ne pouvant reposer sur des fondements solides, le jeune se camoufle à la manière d'un caméléon qui se fond dans l'environnement ambiant. La persistance de cette attitude « caméléon » aura des répercussions dans les relations vraies et intimes que l'adolescent pourrait tenter d'établir.

Son groupe d'appartenance, que l'adolescent appelle « sa gang », est un lieu susceptible de marquer son identité par rapport aux autres jeunes de son âge. Certains groupes se démarquent en effet par différents signes distinctifs. Que l'on pense aux « Gothiques », aux « Rapeux », aux « Punkeux » et aux « Skateux ». Chacun de ces groupes se distingue par un habillement spécifique aux couleurs particulières, comme le noir chez les « Gothiques ». La présence ou l'absence de bijoux particuliers (bagues dispendieuses, etc.) est un signe d'appartenance aux « Rapeux ». Les ceintures à « studs » sont associées aux « Punkeux », tandis que les vêtements de marque Roxy, aux « Skateux », etc. La hauteur de l'entrejambe des pantalons, communément appelé « fond de culotte », peut être déterminante selon que le jeune appartient aux « Rapeux » ou aux « Punkeux ». Ces différents signes peuvent être des points de repère permettant d'identifier à quel groupe appartient le jeune, mais ils ne permettent souvent pas à l'adolescent de se distinguer des membres de son groupe. Son identité pourra se démarquer en fonction des différents rôles que le jeune risquera d'expérimenter dans son groupe. Il peut risquer d'être le meneur ou encore un simple membre. Il peut être celui qui influence le meneur et devenir ainsi l'éminence grise du groupe.

Les premières amours sont aussi des passages déterminants pour l'adolescent. Ces relations sont souvent des lieux qui lui permettent d'exprimer ses sentiments et de saisir l'ampleur de la manière dont il se voit vu par l'autre. Aimer et être aimé suscitent souvent de fortes réactions susceptibles d'atteindre des facettes inconnues de soi.

Selon le contexte dans lequel ils sont placés, les adolescents peuvent éprouver de la difficulté à vivre ce processus d'identification. Il existe des jeunes qui doivent, par exemple, occuper un rôle social ou même un emploi sans réellement avoir connu autre chose. Le devenir de ces jeunes n'est pas le résultat d'un choix délibéré. D'autres doivent se plier aux décisions des adultes. Leur respect pour l'autorité poussera ces adolescents à évoluer en fonction du chemin que leurs parents auront tracé pour eux. Ces différentes expériences engendrent ce que Erikson appelle « l'identité forclosée ».

L'identité négative est une autre résultante d'expériences souvent traumatisantes pour l'adolescent. Il existe en effet des jeunes qui se sentent seuls et bannis par les autres. Ils se perçoivent comme des personnes indignes n'ayant aucune valeur. Ils peuvent développer un état dépressif pouvant aller jusqu'au suicide ou au meurtre. D'autres jeunes auront tendance à se définir en fonction de leur marginalité en valorisant leurs comportements antisociaux. Il y a des adolescents qui se réfugient aussi dans la drogue ou l'alcool. En somme, les comportements antisociaux et la névrose profonde peuvent être deux conséquences majeures de l'identité négative.

4. LA PLACE DU DÉVELOPPEMENT SPIRITUEL DANS LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ

Nous avons présenté, au début de cet article, plusieurs conceptions de l'expérience spirituelle. Il nous a également fallu faire le constat que la spiritualité pouvait concerner plusieurs sphères de la vie humaine : le religieux, la psychologie, la moralité, le parapsychique, la philosophie et même la croyance aux extraterrestres. Nous nous sommes de plus inspirés des sept axes que Hétu associe à la maturité spirituelle en les adaptant au processus sous-jacent qui tient compte du développement spirituel. Ce dernier est en fait un préalable à l'atteinte de cette maturité toujours à parfaire. Nous nous sommes aussi limités à exposer deux conceptions psychologiques se rapportant à la formation de l'identité non pas en tant que concept à définir, mais plutôt en tant qu'expérience à vivre. En regardant les liens entre les propos rattachés aux différents axes du développement spirituel et ceux des conceptions psychologiques portant sur la construction de l'identité, nous voyons se profiler la place occupée par la spiritualité au cœur de la formation de l'identité.

4.1 L'ouverture à l'expérience et la construction de l'identité

Cet axe met l'accent sur l'ouverture à soi qui permet à la personne de reconnaître ce qui la constitue. Personne ne peut prétendre avoir totalement fait le tour de son jardin. Une part de mystère demeure toujours à découvrir. L'ouverture à l'expérience est une exploration jamais terminée. L'authenticité sera donc à la mesure de ce qu'une personne peut reconnaître de ses motivations et de ses intentions et, par le fait même, de ce qui leur donne une orientation et une signification, c'est-à-dire son identité. En tant qu'axe du développement spirituel, l'ouverture à l'expérience implique une attitude du sujet spirituel qui permet de recevoir les découvertes qui proviennent de la relation qui s'établit entre la personne et son expérience. Une psychologie humaniste parle de la tendance actualisante qui incite tout être humain à devenir plus différencié, plus indépendant et plus responsable socialement. Cette tendance est aussi la force d'énergie qui pousse l'individu à se rehausser et à se dépasser constamment. Elle définit l'être humain par sa faculté d'évaluer les expériences qui conviennent à la perception qu'il se fait de lui, c'est-à-dire à son concept de soi. Cette notion est directement liée à la construction de l'identité. Le concept de soi est en effet toujours en mouvement et se raffine en fonction des diverses expériences qui s'accumulent au cours de la vie. L'ouverture à soi, qui permet de découvrir son identité en la menant tout droit vers l'authenticité, ne pourrait être possible sans qu'il y ait eu préalablement des échanges avec autrui, même si, par la suite, la personne se retranche dans son univers intérieur. Joseph Luft et Harry Ingham ont créé, en 1960, la fenêtre de Johari (JOseph et HARry) pour représenter la communication entre deux personnes. Elle se présente comme suit : il y a des choses connues de soi et inconnues des autres, il y a des choses connues de soi et connues des autres, il y a des choses inconnues de soi et connues des autres et, enfin, il y a des choses inconnues de soi et inconnues des autres. Pour qu'un individu ouvre sa conscience, les autres sont indispensables : ils aident une personne à découvrir ce qui est inconnu d'elle mais connu d'autrui.

Qui que nous soyons, jeunes ou moins jeunes, nous avons tous besoin de sentir l'appréciation des autres, nous avons tous besoin d'être considérés positivement par les personnes significatives de notre entourage. Ce besoin intense peut même conduire une personne à faire correspondre sa

personnalité à ce que son environnement attend d'elle. Il n'est donc pas surprenant que le regard que l'enfant portera sur lui-même soit souvent dépendant du regard de ses parents, de ses enseignants et de ses amis. De plus, d'après les propos d'Erikson, l'enfance est une période de découverte et d'apprentissage. Le jeune est vraiment disposé à apprendre ce qui lui semble important afin de devenir quelqu'un. Ce besoin de reconnaissance de son entourage est vraiment primordial, car c'est sur lui que repose la manière dont il se sentira perçu, perception qui viendra s'amalgamer à l'idée qu'il se fera de lui. L'enfant à qui il est permis de s'ouvrir à lui-même aura la chance de percevoir, peut-être même partiellement, sa capacité de choisir ce qu'il veut et peut être plus tard. L'identité se manifeste par des attitudes, des comportements, une philosophie, bref par tout ce que peut exprimer une expérience qui caractérise une personne. L'identité est associée à une continuité existentielle qui fait le lien entre le passé, le présent et même le futur. Plus l'enfant aura la chance d'avoir du temps pour s'explorer en fonction de son âge, plus il pourra percevoir ce qui le caractérise face aux autres. Il est en phase d'apprentissage de toutes sortes qui l'amènent aussi à vivre des expériences très différentes. Bien que ces apprentissages soient orientés vers le développement de diverses habiletés, il est aussi en mesure de développer celle qui pousse sa curiosité à découvrir ce qu'il ressent. Cet axe, que l'on associe à l'être spirituel, est en fait une possibilité pour l'enfant de trouver des amorces de réponses à la question « Est-ce que c'est moi? »

À l'adolescence, période souvent associée à la crise d'identité, la personne est à la recherche d'elle-même. Son profond questionnement l'amène à s'associer à des groupes et à s'identifier à eux. Tout sentiment de rejet lui donne l'impression que sa structure fondamentale sera ébranlée. Ainsi, l'ouverture à l'expérience est une occasion qui lui permet de répondre aux questions « Qui suis-je? » et « D'où est-ce que je viens? » Les réponses qu'elle pourra trouver seront aussi une occasion de faire le tri entre ce qui lui appartient comme personne et ce qui appartient aux autres. En tant que caractéristique de l'être spirituel, l'ouverture à l'expérience permettra ainsi à l'adolescent de ne pas côtoyer trop longtemps cette recherche d'identité qui passe souvent par une période où il a tendance, un peu à la manière du caméléon, à se fondre dans les personnes et l'environnement avec lesquels il doit composer.

4.2 La prise en charge et la construction de l'identité

Cet axe du développement spirituel met nettement en évidence la nécessité de préserver ou de rétablir l'intégrité de la personne même dans les situations qui ne s'y prêtent guère. La prise en charge est une possibilité qui permet l'union de la survie et de la capacité, pour tout être humain, de déployer ses ressources et de renouer avec ses aspirations les plus profondes. On entre au cœur même de l'identité. Nous sommes encore une fois en présence de cette force d'énergie qui pousse l'être humain à vouloir non seulement préserver sa vie, mais aussi la rehausser. Il a cette capacité à évaluer les expériences qui conviennent à la perception qu'il se fait de lui. Il arrive toutefois que des situations apportent avec elles des expériences qui sont hors de contrôle. L'être humain a toutefois la possibilité de trouver une manière constructive de vivre le temps qui lui est imparti tout en conservant son intégrité. Autrement dit, l'être humain ne peut contrôler toutes les situations de sa vie. Il a toutefois le choix de leur donner une signification qui maintiendra son

intégrité tout en favorisant une mise en évidence de ses réelles aspirations, qui ne sont en fait que le reflet d'un désir profond d'un « plus-être ».

La période de l'enfance est une période qui est primordiale pour l'éveil de ces forces agissantes. Bien que la tendance actualisante soit innée, elle doit tout de même être éveillée par la famille, par les rapports que l'enfant entretient avec ses amis et ses enseignants, etc. L'enfant ne pourra prendre en charge son intégrité sans son rapport aux adultes qu'il fréquente. Le regard de ces adultes vient déposer chez l'enfant les germes de la perception qu'il a de lui-même maintenant et qu'il aura souvent de lui-même plus tard. Le fait de sentir qu'il est considéré positivement permet à l'enfant d'apprendre à faire confiance en ses possibilités de déployer ses ressources d'enfant. Cette interaction entre lui et l'adulte est vraiment importante, car aucune personne n'est en mesure de se construire uniquement par ses propres moyens. L'enfant apprendra ainsi qu'il a le potentiel pour prendre de l'expansion en déployant les ressources qu'il a maintenant à sa disposition. Mais il aura besoin des autres pour l'aider à reconnaître ces ressources toujours en cours de développement.

De même, l'adolescent qui se prend vraiment en charge devient de plus en plus conscient de son potentiel et de ses compétences. Afin de maintenir ou de rétablir son intégrité, il doit répondre à la question « Qu'est-ce que je fais avec ce qu'on a fait de moi? » Dans le but de suivre la voie de ses aspirations, il doit également répondre à la question « Où vais-je? » Bien que passagères, les réponses à ces questions peuvent ainsi servir de balises pour guider l'orientation de la vie de l'adolescent, même s'il est évident que ces questions reviendront à certaines étapes charnières de sa vie.

4.3 L'altérité et la construction de l'identité

La reconnaissance de la différence permet d'ouvrir des horizons sur d'autres possibilités de penser, de réfléchir, de comprendre les différents phénomènes qui surviennent dans la vie, etc. Cette reconnaissance ne suffit toutefois pas à comprendre ce que peut réellement ressentir l'autre. La personne développe son identité à partir du regard de ses semblables, qui la définissent comme être humain. Bien que semblable, chaque personne est aussi différente et unique de par ses caractéristiques spécifiques. L'altérité met en évidence l'apprentissage de l'empathie. Cette attitude permet de développer une sensibilité à la manière spécifique dont une expérience peut être ressentie par la personne. Cette attitude d'empathie permet aussi de légitimer la spécificité de l'autre qui s'exprime à travers ses expériences. Toute parole susceptible de percer des apparences trompeuses est une chance, pour la personne, de découvrir une parcelle de son identité et de son authenticité. De par sa manifestation, l'empathie ne peut exister sans que la personne qui l'exprime ait d'abord et avant tout reconnu ce qui la rend unique. Autrement dit, pour être empathique, il faut qu'une personne ait d'abord reconnu sa propre spécificité, sans quoi la reconnaissance de l'autre se fera encore sur les bases du semblable. Reconnaître la différence, c'est en quelque sorte redonner à l'autre les caractéristiques qui le définissent comme unique, donc c'est lui faire découvrir son identité propre.

L'enfant et l'adolescent sont en train de faire connaissance avec de profondes mutations, entre autres sur le plan physiologique. À cet âge plus qu'à tout autre, le corps se transforme. L'image

que les jeunes se font de leur corps fait partie intégrante de leur identité. Durant cette période de la vie, le corps est l'un des substrats privilégiés pour affirmer son identité. Il est une véritable page d'écriture sur laquelle s'inscrivent des marques telles que les tatouages, les coiffures, l'habillement, les ornements. Pendant que l'enfant fait de nombreux apprentissages de base qui lui serviront plus tard à se démarquer, l'adolescent commence à vouloir se distinguer de ses parents en devenant de plus en plus semblable aux membres du groupe auquel il adhère. Les différents signes qui caractérisent des groupes tels que les « Gothiques », les « Rapeux », les « Skateux » et les « Punkeux » sont une forme d'expression qui permet aux jeunes de dire, à leur manière, la philosophie qui les distingue des membres des autres groupes. Les adolescents sont très enclins à se solidariser avec les membres du groupe auquel ils appartiennent. Ils sont toutefois très peu portés à comprendre l'autre et à poser un geste de solidarité vis-à-vis d'un membre d'un autre groupe. Chacun cherche à protéger son territoire.

Encore une fois, les enfants et les adolescents ont besoin d'un soutien considérable pour apprendre à reconnaître que la différence n'est pas une tare à combattre, mais plutôt une occasion d'élargir ses horizons à d'autres possibles. Cet élargissement des horizons ne peut toutefois être possible que si les jeunes ont préalablement vécu des expériences leur permettant de sentir leur légitimité d'être dans un rapport à l'autre.

4.4 Le « lâcher prise » ou le détachement, la flexibilité et la construction de l'identité

Ces axes du développement du sujet spirituel insistaient grandement, d'une part, sur les pertes qui surviennent impunément dans la vie des personnes et, d'autre part, sur la capacité d'adaptation aux nouvelles situations. Il semble que ces deux axes soient difficilement séparables l'un de l'autre. Toute perte entraîne en effet une nouvelle manière de vivre et de se vivre. Les pertes viennent parfois amputer une bonne part de l'intégrité de la personne. Elles attaquent de plein fouet le cœur même de son identité. La perte apporte avec elle son lot de souffrances et la personne qui doit faire face à une telle situation doit apprendre à réorganiser sa vie. Cette réorganisation vient non seulement raffiner l'identité de la personne, qui doit apprendre aussi à se redéfinir, mais elle lui permet de découvrir des facettes de sa personnalité qui n'avaient jusqu'alors jamais fait surface.

Plusieurs adultes croient à tort que certaines pertes vécues par les enfants n'ont pas de gravité. Une perte prendra toujours la couleur et l'importance des yeux qui la regardent. Les jeunes enfants recherchent la quiétude d'un milieu de vie sécurisant. La brièveté de leur vie ne leur permet toutefois pas d'assurer par eux-mêmes cette sécurité tant recherchée. Ne pouvant être contrôlés ni contrôlables, des événements imprévisibles demandent des ajustements constants qui viennent se greffer à l'identité de l'enfant. Que dire aussi du passage de l'état d'enfance à celui d'adolescence? L'enfant peut alors perdre les privilèges de sa jeunesse pour acquérir des responsabilités qui seront à la mesure de son âge. Ne pouvant assumer par lui-même toutes les responsabilités reliées à sa survie, l'enfant connaîtra les heurts qui se vivent dans son milieu familial. Tout changement dans son univers familial (divorce, séparation, décès d'un parent, etc.) vient graver une nouvelle inscription au cœur de son identité. Mais l'enfant aura besoin de soutien pour découvrir ses possibilités d'adaptation. Il en est de même pour l'adolescent. Celui-ci connaît

ses premières peines d'amour; il se confronte aussi à des gens aux intentions plus belliqueuses qu'autrefois. Il doit apprendre à faire sa place malgré des conséquences qui peuvent être parfois désastreuses pour lui. Selon l'aide que l'enfant et l'adolescent auront reçue pour faire face à une perte qui peut s'avérer importante à leurs yeux, ils pourront découvrir qu'il arrive bien souvent que l'adaptation occasionnée par la perte puisse se transformer en un gain pour leur vie. Cela dépendra souvent de ce que ces pertes inscriront au cœur de leur identité, inscription qui viendra nécessairement influencer la signification qu'ont ces pertes à leurs yeux.

4.5 La quête de sens et la construction de l'identité

La quête de sens est en rapport direct avec la construction de l'identité. En tant que fil conducteur qui se tisse à travers la continuité expérientielle qui fait le lien entre le passé et le présent et qui tissera éventuellement le futur, la construction de l'identité permet de maintenir la cohérence entre la perception que l'enfant et l'adolescent se font d'eux-mêmes et l'environnement dans lequel ils vivent, cohérence si chère à la quête de sens. En découvrant ce fil conducteur, il deviendra possible, surtout pour l'adolescent, de découvrir le sens d'une existence balisée par des actions, une destinée, des choix de vie, des interprétations d'événements, etc. Cette cohérence si nécessaire au maintien de l'équilibre devient à son tour un leitmotiv essentiel à la construction de l'identité, qui est au centre de cette quête de sens. C'est avec tout ce qu'il a emmagasiné de lui-même et en lui-même qu'un individu interprète sa vie et les événements qui l'entourent.

4.6 L'intériorité et la construction de l'identité

L'intériorité est synonyme d'émerveillement devant le charme émanant d'une relation amoureuse ou la valse des couleurs offerte par la nature. Ces images s'imprègnent dans les souvenirs pour marquer un instant de contemplation pouvant s'adjoindre à un rêve ou à un désir de vivre ou de revivre ce même instant. C'est aussi pouvoir se laisser toucher par des scènes de films ou des textes qui viennent donner un sens à ce qui peut apparaître absurde.

La majorité des enfants possèdent une grande faculté de s'émerveiller devant toute chose. Ils se laissent impressionner par la gratuité d'un geste qui leur fait plaisir. Leur jeune âge les place souvent en face de nouveautés à découvrir. L'émerveillement devant ces événements laisse une impression qui viendra s'inscrire au sein de leur identité. Les enfants et les adolescents regardent la télévision, des vidéos ou encore des DVD où ils trouvent des films ou de la musique qu'ils écoutent pendant des heures. Ces films et cette musique deviennent en quelque sorte une espèce de refuge dans un monde construit par eux. La structure de ce monde est un indicatif important de la manière dont l'enfant ou l'adolescent se vit et se perçoit. De plus, la manière dont l'enfant ou l'adolescent se vit et se perçoit est en relation avec la manière dont il se sent aussi perçu par les autres. Cette intériorité devient encore un lieu de construction d'une identité dans la mesure où l'enfant et l'adolescent peuvent reconnaître la légitimité de ce monde sans se perdre pour autant dans les méandres de leurs rêves. On sait comment des films comme *La Matrice*, *Harry Potter* et *Le Seigneur des anneaux* sont prisés par les jeunes. Ces films font d'ailleurs l'objet de nombreuses analyses portant tantôt sur les personnages qui ont marqué l'histoire, tantôt sur toute une dimension spirituelle susceptible d'être éveillée. Les personnages de ces films sont présentés

de telle sorte qu'il devient difficile de ne pas s'identifier à l'un d'eux. Encore une fois, cette identification aux personnages est un indicatif permettant d'être en contact avec un idéal qui s'inscrit dans l'identité de la personne.

CONCLUSION

Nous avons, dans ces pages, discuté de la place du développement spirituel au cœur de la construction de l'identité en faisant abstraction des croyances que l'on pourrait qualifier de religieuses. La prise en compte de la place du développement spirituel dans la construction de l'identité montre combien il est important d'insister sur le fait qu'il est difficile pour quelqu'un de reconnaître l'altérité de l'Autre, qui est au centre de la croyance, sans qu'il y ait eu préalablement une certaine reconnaissance de sa spécificité d'être. À l'instar de bien d'autres auteurs, Paul Guérin le souligne clairement en disant que la rencontre de soi est le passage obligé pour aller à la rencontre de l'autre.

La spiritualité permet à toute personne de voir sa vie comme un lieu d'actualisation des « possibles » qui se présentent à elle. Ceux-ci deviennent des matériaux essentiels à la construction de son identité, puisque c'est en expérimentant ces « possibles » que la personne en arrive à rencontrer ses désirs, ses projets, ses motivations, ses aspirations, bref à repérer la trame de fond qui constitue son identité toujours en mouvement. C'est aussi en expérimentant ces « possibles » que la personne se confronte à elle-même tout en relevant les défis que lui offrent les différents événements de sa vie.

Le développement spirituel permet à l'enfant comme à l'adolescent de se confronter aux autres à travers leur courage, leur droiture, leur tolérance, leur compassion, leur délicatesse, leur sincérité, leur créativité, leur réconciliation, leur ouverture à l'autre, etc. Ce n'est que dans leur rapport à l'autre que l'enfant et l'adolescent peuvent découvrir ces dimensions de leur identité, qui contribuent aussi à les faire accéder à l'humanisation. Si l'on accepte ces prémisses, cela veut dire que le développement spirituel devrait permettre à l'enfant et à l'adolescent de découvrir qu'il y a en eux des possibilités de se dépasser autrement que par les pouvoirs conférés à l'élus Néo, par l'épée d'Aragorn ou par la baguette magique de Harry Potter.

LE CHEMINEMENT SPIRITUEL CHEZ LES BOUDDHISTES

Tan-Hong Nguyen, médecin

Membre fondateur de la *Société bouddhique Les Érables*

Le bouddhisme est un enseignement dont les racines remontent à la quête spirituelle de Bouddha Sakyamuni. Il est caractérisé par l'ouverture d'esprit et l'importance de l'expérience personnelle, ce qui lui permet de s'adapter à des cultures et à des individus aux dispositions diverses. À partir d'une base commune, l'éclosion d'écoles différentes offre de nombreux cheminements vers la libération de la souffrance. Cette faculté d'adaptation facilite la contribution du bouddhisme au développement spirituel en éducation.

Le mot « cheminement » évoque l'idée d'un chemin, d'une voie à suivre à partir d'un point de départ pour atteindre un certain but. Il est intéressant de noter que le bouddhisme est désigné par les termes « la voie de Bouddha » ou « l'enseignement de Bouddha » (tout comme le taoïsme est « la voie de Lao-Tseu » ou le confucianisme, « la voie de Confucius »). Le cheminement spirituel chez les bouddhistes est enseigné par une personne humaine exceptionnelle, le Bouddha historique Sakyamuni. Né prince Siddhartha, le Bouddha était préoccupé par les problèmes de la vie et de la mort, par le sens de l'existence humaine. Ses préoccupations l'ont conduit à quitter sa famille et la vie princière pour aller vivre en ascète pendant six ans, sans obtenir de réponse à ses questions. Il reprit nourriture et méditation intensive et parvint à l'Éveil (en sanskrit, le mot *bouddha* désigne une personne « éveillée »). L'Éveil est la compréhension de la Réalité telle qu'elle est, pour laquelle il n'y a ni naissance ni mort, mais une perpétuelle transformation. L'enseignement qu'il nous laisse est le résultat de sa propre quête spirituelle.

1. DEUX POINTS IMPORTANTS MÉRITENT D'ÊTRE SOULIGNÉS :

1. L'enseignement évite les considérations philosophiques qui sont sans intérêt immédiat. Le Bouddha prend comme point de départ un problème concret : c'est l'insatisfaction, la frustration, l'anxiété et autres affections désignées par le terme sanskrit *dukkha* et mal traduit

par « souffrance ». L'enseignement offre la voie à suivre pour mettre fin à cette souffrance, obtenir la paix et la joie, autrement dit le bonheur.

2. L'enseignement n'est pas dogmatique : Bouddha ne demande pas un acte de foi, mais nous présente certaines propositions comme matière à réflexion. Il nous appartient ensuite de les soumettre à notre propre expérience et d'en tirer nos propres conclusions¹. Les propositions sont au nombre de quatre et sont désignées habituellement par les termes « les quatre vérités nobles ». Ce sont :

- la vérité de la souffrance;
- la vérité des causes de la souffrance;
- la vérité de la cessation de la souffrance;
- la vérité des moyens à prendre pour mettre fin à la souffrance.

C'est analogue à la maladie : il faut commencer par faire un bon diagnostic, puis en déterminer les causes, ensuite suivre le bon traitement pour enlever les causes et obtenir la guérison.

Notre démarche consiste à étudier ces points par notre logique habituelle pour arriver à une compréhension intellectuelle et la conclusion, temporaire s'il le faut, qu'ils pourraient être valables. Dans un deuxième temps, nous vérifions par notre propre expérience pour acquérir la certitude. De ces quatre propositions, la deuxième et la quatrième méritent toute notre attention : la deuxième parce qu'elle présente des idées inhabituelles, la quatrième parce qu'elle indique le parcours à prendre.

2. LES CAUSES DE LA SOUFFRANCE (LA MALADIE)

Le raisonnement de Bouddha est basé sur la notion de causalité : tout existe parce que des causes et des conditions en sont à l'origine. Selon Bouddha, la cause principale de notre souffrance est notre ignorance de la réalité telle qu'elle est. Cette ignorance concerne trois points qui s'enchaînent :

1. Nous ignorons qu'une loi de la nature est le changement constant et perpétuel dans tous les domaines. C'est l'« impermanence ».

¹ **Discours du Bouddha aux Kalamas :**

« Écoutez, Kalamas, ne vous laissez pas guider par des rapports, par la tradition ou par ce que vous avez entendu dire. Ne vous laissez pas guider par l'autorité de textes religieux, ni par la simple logique ou l'inférence, ni par les apparences, ni par le plaisir de spéculer sur des opinions, ni par des vraisemblances possibles, ni par la pensée : "Il est notre maître". Mais, Kalamas, lorsque vous savez par vous-mêmes que certaines choses sont défavorables (*akusala*), fausses et mauvaises, alors renoncez-y... Et lorsque vous savez par vous-mêmes que certaines choses sont favorables (*kusala*) et bonnes, alors acceptez-les et suivez-les. »

Kalama SUTTA, *L'enseignement aux Kalamas* (Anguttara Nikaya, Tika Nipata, Mahavagga, Sutta n° 65).

2. Nous croyons en l'existence d'un « moi » permanent, alors que ce « moi » est le résultat de la confluence d'éléments qui, eux aussi, obéissent à la loi du changement. Il n'y a pas vraiment de « moi » toujours identique et immuable.
3. Nous croyons en ce « moi » séparé, distinct de tout le reste, c'est-à-dire le « non-moi », alors que l'existence de ce « moi » dépend de tout ce qui est habituellement considéré comme faisant partie du « non-moi ».

D'une façon générale, l'existence de tout phénomène est impermanente, conditionnée et dépendante de ce qui, au premier abord, apparaît comme en étant distinct. Notre ignorance entraîne un comportement égocentrique : d'un côté, attachement à ce qui nous plaît, entraînant convoitise, désir sans fin pour obtenir notre satisfaction; de l'autre, répulsion, contrariété, colère pour tout ce qui nous déplaît parce que ne s'accordant pas avec nos intérêts.

Le chemin du bonheur (le traitement) est communément désigné par les termes « le chemin octuple ». Il consiste en une compréhension des quatre vérités et l'application de cette compréhension fondamentale à la conduite de notre vie, c'est-à-dire au niveau de la pensée, de la parole et des actes.

3. LE CHEMIN À PARCOURIR

Entreprendre notre cheminement spirituel comporte trois volets qui se soutiennent et se complètent : la discipline éthique, la méditation et la sagesse.

1. La discipline éthique (en sanskrit, *sila*) crée les conditions propices à notre développement mental et spirituel. Nous évitons de nous engager dans des actions malsaines (c'est-à-dire créatrices de souffrance) pour nous-mêmes et pour autrui. Pour notre cheminement spirituel, cela est analogue à la préparation d'un voyageur avant qu'il prenne le chemin. Elle se résume en cinq préceptes. Ces préceptes ne sont pas des commandements issus d'une autorité supérieure, mais il s'agit d'une mise en garde à laquelle nous arrivons avec une prise de conscience des effets de nos pensées, de nos paroles et de nos actes. Tous les préceptes visent un même but : ne pas créer de la souffrance pour soi-même ni pour autrui. Les cinq préceptes sont :
 - ne pas tuer;
 - ne pas voler;
 - ne pas commettre des actes sexuels inappropriés;
 - ne pas parler de la mauvaise manière;
 - ne pas consommer d'alcool ni de drogues.
2. La deuxième étape est communément désignée par les mots « méditation bouddhique ». Celle-ci peut être considérée comme une culture mentale; elle comporte deux éléments qui se complètent. Le premier élément (appelé *samatha*) consiste en des exercices de concentration sur un seul objet (habituellement, on choisit sa propre respiration). La pratique assidue de la simple attention portée à la respiration apporte le calme et la détente avec un grand pouvoir

de concentration (*samadhi*). La concentration est l'outil employé pour une investigation minutieuse et analytique (*vipassana*) de ce que nous considérons habituellement comme constituant notre personne : le corps physique, les sensations, les sentiments, les pensées. Une observation attentive de ces éléments conduit à la conclusion qu'ils changent constamment et ne possèdent aucune identité intrinsèque. Leur production comme leur disparition dépendent de conditions qui, elles aussi, sont conditionnées. Cette investigation patiente et quotidiennement répétée conduit à la pénétration d'une notion importante : *notre moi est simplement une construction de l'esprit, une illusion*. La même investigation étendue à tous les autres phénomènes du monde extérieur permet la conclusion qu'il n'existe aucune entité séparée et que *tout est interdépendant*.

3. La sagesse transcendantale (*prajna*) est la compréhension parfaite de ces deux éléments, dérivée de notre propre expérience. Elle serait stérile si elle était simplement une acquisition de l'esprit, un concept comme autant d'autres. Au contraire, cette vision nouvelle de la réalité, quand elle est intégrée à notre vie de tous les jours, extirpe nos mauvaises habitudes. Elle renforce notre discipline éthique, développe la force d'âme et la sérénité autant que l'ouverture d'esprit, l'altruisme, la bienveillance, la compassion. Ce sont des qualités qui conduisent au bonheur individuel et collectif.

Notons ici que le cheminement spirituel conduit encore bien plus loin, à l'appréhension directe de cette Réalité ultime qui transcende toute dualité et libère définitivement le pratiquant de la ronde du cycle « naissance et mort ».

Tel est le parcours enseigné par Bouddha. Il n'est pas aisé. Nous devons reconnaître qu'une méditation sérieuse demande une forte motivation et beaucoup de persévérance. D'un autre côté, la personne qui entreprend ce cheminement dispose de textes qui en décrivent très en détail les différentes étapes. Il y a, par exemple, des textes fondamentaux transmis oralement depuis Bouddha et d'autres traitant d'un sujet particulier comme la colère, la compassion, la mort, etc. Le fait d'avoir un maître ou un guide plus avancé dans la pratique est certainement très précieux mais, en fin de compte, le voyageur doit faire ses propres pas. Comme Bouddha l'a maintes fois répété, « Bouddha est seulement un guide » ou encore « Chaque personne doit se prendre comme lampe ». Et au dernier moment de sa vie, lorsque son fidèle assistant Ananda se lamentait de sa mort proche, il répondit : « Mon corps physique va disparaître, mais mon corps du *Dharma* (enseignement) reste. »

Ce qui est présenté jusqu'ici constitue l'enseignement tel qu'il est pratiqué par la tradition dite *Theravada* (tradition des Anciens), appelée aussi *tradition du Sud*, qui couvre le Sri Lanka, la Birmanie, la Thaïlande, le Laos, le Kampuchia et l'Indonésie. Une autre tradition, appelée *Mahayana* (Grand Véhicule) ou encore *tradition du Nord*, se développe en Chine, en Corée, au Japon et au Vietnam. La pratique du *Mahayana* approfondit la notion de vacuité ou non-substantialité des phénomènes et d'interdépendance. Parce que tout est interdépendant, il ne peut y avoir de bonheur individuel, et le pratiquant travaille au salut de tous les êtres. En Chine, le *Mahayana* donne naissance au *T'chan* (qui prendra le nom de *Zen* au Japon), caractérisé par le peu d'importance accordée aux Écritures, par une pratique visant l'appréhension directe de la

Réalité telle qu'elle est, qui est notre nature originelle, encore appelée *nature de Bouddha*. La tradition tibétaine, appelée également *tantrique*, était transmise à partir de l'Inde au VIII^e siècle; elle comprend des rituels élaborés et empreints de symbolisme, une pratique caractérisée par l'importance du maître (*gourou*), l'intégration à certaines divinités et des exercices yogiques (acquisition de l'énergie en débloquent les nœuds appelés *chakras*). Enfin, mentionnons la *voie de la Terre pure*, ainsi appelée en référence à l'Univers de Bouddha Amitabha, un lieu plein de félicités avec des conditions favorables à la pratique en vue de la libération finale du cycle « naissance et mort ». Bouddha Amitabha a fait le vœu de recueillir toute personne qui, au moment du décès, aspire sincèrement à venir dans son univers. La pratique de la Terre pure consiste à suivre le code éthique des cinq préceptes, à accumuler des actes méritoires, à se concentrer sur les vertus de Bouddha Amitabha en visualisant son image, en récitant son nom et en égrenant le chapelet. Ce serait la voie de la dévotion.

Il est intéressant de noter que toutes ces traditions partagent l'enseignement fondamental de Bouddha; elles se développent selon le tempérament, les dispositions et la culture des individus et des peuples, donnant naissance à des écoles variées. Cependant, il n'y a pas de conflit pour réclamer l'orthodoxie.

4. QU'Y A T-IL DE CET ENSEIGNEMENT POUR LE DÉVELOPPEMENT SPIRITUEL EN MILIEU SCOLAIRE?

Une réponse objective serait : « Beaucoup. » Les raisons sont multiples. Le bouddhisme fait appel à la logique d'une part et à l'expérience personnelle d'autre part. Il ne demande pas un acte de foi, mais offre des pratiques concrètes qui apportent la détente, le calme, la paix, sans violer aucun enseignement d'autres traditions. Les exercices d'arrêt et de pleine conscience sont simples et peuvent être enseignés à tout le monde, même aux enfants. Il en est de même pour la notion d'interdépendance ainsi que celles de bonté, de compassion, de partage qui en découlent. Une pratique plus avancée peut être entreprise par des étudiants plus âgés qui viennent d'autres traditions. Il incombe aux enseignants et enseignantes d'avoir une ouverture d'esprit, un minimum de pratique pour acquérir une expérience personnelle de la partie du parcours dont ils sont responsables et, en même temps, assez d'ingéniosité pour apporter aux élèves cette « nourriture spirituelle » qui leur offre une voie vers le bonheur.

L'ACCOMPAGNEMENT SPIRITUEL DANS LE CHRISTIANISME

ÉDUCER À L'AUTONOMIE SPIRITUELLE

Christian Grondin, directeur des programmes
Centre de spiritualité Manrèse (Québec)

Dans le livre des Actes des apôtres, qui raconte la naissance des premières communautés chrétiennes, ce qu'on appellera plus tard le christianisme est tout simplement désigné par l'expression « la Voie » (Ac 9,2; 19,9; 22,4). L'utilisation récurrente de cette appellation manifeste qu'il s'agit bien là de la conscience identitaire originelle des premières générations chrétiennes. Le choix de cette désignation laisse déjà entendre que la vérité de l'expérience chrétienne ne se trouvera jamais dans un enseignement ou dans un livre, fût-ce la Bible. La voie spirituelle chrétienne se vit plutôt dans l'acte même de marcher, car ce n'est qu'en marchant qu'on connaît le chemin.

Or, bien avant l'entrée dans la vie spirituelle, l'apprentissage de la marche constitue pour tout être humain, quelle que soit sa culture, un passage décisif dans sa croissance vers l'autonomie. Il suffit d'observer un jeune enfant qui commence à marcher pour comprendre le défi à la fois exaltant et difficile qui lui est proposé. La réussite des premiers pas l'enivre et le propulse vers l'avant, alors que la chute s'impose comme une épreuve lui permettant d'expérimenter la puissance du goût de la liberté, qui l'emportera sur sa peur et sa souffrance. Dans cette quête d'autonomie, la mission des parents consiste à accompagner l'enfant dans sa marche, d'une part, en l'éduquant pour qu'il puisse s'appuyer, à même ses essais et erreurs, sur ses propres dynamismes qui le mettent en marche et, d'autre part, en s'effaçant graduellement pour le laisser grandir en liberté et, en quelque sorte, créer son propre pas.

Dans les Évangiles, Jésus se présente lui-même comme le « Maître marcheur », celui par qui une voie s'ouvre, un chemin qu'il associe à la vérité et à la vie : « Je suis le Chemin, la Vérité et la Vie. Personne ne vient au Père sinon par moi » (Jn 14,6). « La Voie » s'identifie donc au Christ lui-même. S'engager dans la Voie signifie alors s'engager à marcher avec le Christ ou, littéralement, marcher dans le Christ, dans sa personne, pour accéder à la vérité de son être, lieu

de la vie de Dieu. Ainsi, dans la tradition chrétienne, tout est chemin et, d'une certaine façon, tout est accompagnement dans le Christ-Chemin. L'accompagnateur, l'accompagnatrice n'est finalement que chemin dans le Chemin, aidant à la rencontre du Christ, en qui chacun devient un libre marcheur vers Dieu.

C'est pourquoi je vous invite maintenant à marcher avec moi, aux côtés de Jésus de Nazareth, maître spirituel¹. Avec lui, nous découvrirons de l'intérieur la voie chrétienne de l'accompagnement spirituel. Le parcours sera balisé par trois paroles de Jésus qui révèlent la trame du cheminement spirituel chrétien et de son accompagnement : (1) « Que cherchez-vous? » (Jn 1,38); (2) « Qui suis-je pour vous? » (Mt 16,15) et (3) « Pouvez-vous boire la coupe que je bois? » (Mc 10,38).

1. « QUE CHERCHEZ-VOUS? »

En se retournant vers deux hommes envoyés vers lui par Jean le Baptiste, Jésus pose une question à la portée aussi immense que déstabilisante : « Que cherchez-vous? » Telle est en fait la première parole prononcée par Jésus dans l'Évangile de Jean. Et cela n'a rien d'un hasard. Il s'agit plutôt d'un habile procédé littéraire visant à mettre en scène Jésus en tant qu'éveilleur et éducateur du désir. En réalité, il n'est pas exagéré d'affirmer que les Évangiles dans leur ensemble nous font voir un maître spirituel dont la pédagogie est tout entière enracinée dans le dynamisme du désir². Mais de quel désir parle-t-on? Et comment Jésus accompagne-t-il la personne dans son désir?

Reprenons la route avec le Christ et suivons attentivement le déroulement de sa rencontre avec les deux hommes qui deviendront ses premiers disciples (Jn 1,35-39). Je dis bien : reprenons la route, car Jésus est bel et bien en marche, vers une destination inconnue, alors que les deux disciples se mettent à le suivre. Jésus, constatant qu'il est suivi, se retourne vers eux et leur adresse la question : « Que cherchez-vous? » À cette question, les deux hommes répondent par une autre question : « Maître, où demeures-tu? », ce à quoi Jésus rétorque : « Venez, vous verrez. » Et l'évangéliste note alors : « Ils vont, ils voient où il demeure et demeurent avec lui ce jour-là. » Dans la suite du récit, dès le lendemain, les disciples reprendront la route en compagnie du maître, et le groupe attirera de nouveaux marcheurs à sa suite.

Nous assistons donc à un épisode évangélique :

- dont le décor est celui de la route;
- où les acteurs sont trois marcheurs, parmi lesquels Jésus, qui ouvre la marche et qui est identifié comme un maître;

¹ Pour une présentation renouvelée et non institutionnelle de la figure de Jésus en tant que maître spirituel, voir Gertrude GIROUX, *Jésus maître spirituel*, Montréal, Carte blanche, 2000.

² Voir à ce sujet Benoît GARCEAU, *La voie du désir*, Montréal, Médiaspaul, 1997; et Éloi LECLERC, *Le maître du désir*, Paris, DDB, 1997.

- et au cours duquel les protagonistes échangent des paroles – très brèves – qui prennent d'abord la forme de questions et qui culminent dans un appel du maître à poursuivre la marche avec lui pour voir où il demeure – et, de là, continuer la route avec lui.

Parmi les nombreux éléments susceptibles de retenir notre attention, concentrons-nous sur quelques aspects particulièrement révélateurs de la pédagogie du désir pratiquée par le maître spirituel de Nazareth.

1.1 La finalité originelle du désir est la relation d'intimité avec Dieu

Par sa question « Que cherchez-vous? », non seulement Jésus interroge le désir des personnes, mais il prend l'initiative de créer une relation avec elles. En cela, il dit déjà que la vérité du désir ne peut se trouver que par et dans l'expérience d'une relation. En d'autres mots, le chemin du désir est toujours pour lui le chemin de la relation. Mais un chemin de relation pour aller où?

La réponse des deux disciples – « Maître, où demeures-tu? » – laisse entendre que leur désir est de suivre le Christ jusque dans le lieu où il habite. Et où Jésus demeure-t-il donc? L'évangéliste Jean ne s'arrête pas au lieu géographique de son repère à Capharnaüm, mais il fait clairement référence à ce qu'il a évoqué dès le prologue de son livre : « La parole a pris chair parmi nous et elle a planté sa tente » (Jn 1,14). La demeure de Jésus est le lieu où la parole de Dieu a planté sa tente. Jésus demeure là où Dieu parle en lui. C'est jusque dans ce lieu que Jésus veut conduire ses disciples. En entrant en relation avec le Christ, chaque personne est invitée à prendre la route de son désir qui la mènera au lieu de son être, où Dieu habite et parle. Telle est la finalité véritable du désir humain selon Jésus : demeurer en Dieu, vivre une relation d'intimité avec lui, d'une intimité se dilatant aux dimensions de l'humanité tout entière : « Comme tu es en moi, Père, comme je suis en toi, qu'ils soient un en nous » (Jn 17,21). Tel est, pour ainsi dire, le désir originel qui meut secrètement le cœur humain.

Mais alors, comment accède-t-on à la demeure du Christ, à ce lieu où Dieu habite et parle en soi? Ou comment le désir conduit-il à ce lieu de la parole de Dieu qui prend chair et plante sa tente en chacun? Pour pouvoir suivre Jésus dans sa Voie, il nous faut entrer dans la conception qu'il se fait d'un être humain – conception qu'il a reçue de la foi de son peuple et qu'il partage, pour une part significative, avec les grandes traditions religieuses de l'humanité.

1.2 La compréhension qu'a Jésus du désir repose sur une anthropologie tridimensionnelle

Dans cette perspective anthropologique, l'humain est composé de trois niveaux de profondeur qui sont à la fois autonomes et interdépendants : le corps, l'âme et l'esprit³. Le corps (niveau somatique) est la dimension de l'humain qui l'enracine dans la « glaise cosmique » et qui le rend capable, par ses sens externes, d'entrer en relation avec l'univers. L'âme (niveau psychique)

³ Pour une présentation générale de cette anthropologie, y compris dans ses dimensions transreligieuses, voir Michel FROMAGET, *Corps, Âme, Esprit. Introduction à l'anthropologie ternaire*, Paris, Albin Michel, 1991 (Collection Question de, 87).

correspond à la dimension d'intériorité en l'humain, qui se vit par ses facultés intellectuelles, affectives, instinctives, imaginatives, morales, etc., et qui lui permet d'entrer en relation avec lui-même et les autres humains; c'est le niveau de l'identité psychologique et culturelle. L'esprit (niveau pneumatique ou proprement spirituel) réfère, selon l'étymologie du mot hébreu *rouah*, à l'image vitale du souffle et du vent, et désigne la capacité humaine de s'ouvrir aux grands espaces de la transcendance, de l'absolu, du divin; c'est le niveau de profondeur où surgissent les grandes questions du sens à la vie : Pourquoi vivre? Pourquoi souffrir? Pourquoi mourir?

Dans les mots de la Bible, l'esprit est le lieu insaisissable où l'humain se reçoit comme un être créé « à l'image et la ressemblance de Dieu » (Gn 1,26), le lieu où il peut accueillir l'Esprit de Dieu. C'est donc l'espace de la demeure de Dieu en l'humain, le lieu où demeure le Christ, qui représente, aux yeux de la foi chrétienne, celui qui a pleinement accompli la vocation humaine de ressembler à Dieu. Dans sa personne, l'esprit humain et l'Esprit de Dieu ne font qu'un, sans confusion ni séparation. En lui n'existe aucune opposition entre l'humain tissé corps-âme-esprit et l'Esprit de Dieu. En d'autres mots, en Jésus, le désir originel de l'être humain (lieu de l'esprit) embrasse le désir éternel de Dieu (son Esprit).

Voilà pourquoi le Dieu-désirant-la-vie a relevé Jésus de la mort. Voilà aussi pourquoi l'Esprit de Dieu s'identifie désormais à l'Esprit du Christ ressuscité, vainqueur des forces de mort dans le monde. À la lumière de l'expérience de Jésus, ces forces de mort sont d'abord et avant tout des tendances obscures et mensongères qui font croire à l'humain que sa vie se limite à ses potentialités psychiques et somatiques. Elles agissent à la manière d'un soupçon distillé dans sa conscience, d'un doute qui ronge sa confiance dans la parole du désir originel, d'une inquiétude qui l'incline au repli sur son moi, à la chute dans l'abîme de la recherche des possessions et des réalisations, à l'engloutissement dans la spirale de l'avoir, du valoir et du pouvoir. La conséquence inéluctable en est l'asphyxie et la mort, c'est-à-dire la vie enfermée dans son état d'inachèvement, dans sa condition de larve biopsychique. Se trouve ainsi dévoilée la cause la plus insidieuse de la souffrance humaine : la fermeture – souvent inconsciente – à la dimension de l'esprit, qui prive l'humain de son souffle vital, de sa respiration dans les profondeurs de la demeure de Dieu⁴.

1.3 La demeure de Dieu est accessible à tous

La « bonne nouvelle » annoncée par Jésus réside précisément dans le fait que, désormais, l'espace de la demeure de Dieu est ouvert pour quiconque décide de se mettre en route avec lui. Un temps nouveau commence avec lui, le temps de la victoire définitive sur les forces de mort, le temps de la grâce ou de la gratuité de Dieu, le temps de l'inclusion de toute personne dans la demeure de Dieu – qu'il nomme également le royaume de Dieu. Et pour manifester clairement ce temps nouveau, il partage la table des exclus de la religion juive : les voleurs, les pécheresses publiques, les percepteurs d'impôt, etc. Lorsqu'il osera s'attaquer au temple de Jérusalem – symbole sacré

⁴ Cette vie coupée de l'Esprit correspond à ce que la Bible et la tradition chrétienne appellent la loi du péché ou la vie selon la chair.

de la demeure de Dieu pour le peuple juif –, en laissant entendre qu'il est lui-même le Temple de Dieu ouvert à tous, les élites religieuses en seront à ce point choquées qu'elles le traiteront comme un indésirable qu'il faut à tout prix exclure, voire éliminer.

Cette certitude de la possibilité, pour tout être humain, d'accéder à la demeure de Dieu – enfouie au fond de son désir –, un maître spirituel chrétien du XVI^e siècle, Ignace de Loyola, l'a traduite dans une règle d'or adressée à quiconque veut offrir une aide spirituelle : « Laisser le Créateur agir sans intermédiaire avec sa créature⁵. » Dans l'Esprit du Christ, jamais la personne accompagnatrice ne devra s'interposer entre la créature et son Créateur; elle devra plutôt être un chemin d'accès au lieu de l'esprit, que l'on appelle aussi le cœur profond dans la tradition chrétienne. Mieux encore, elle permettra à l'autre de trouver son propre chemin d'accès en celui qui est l'unique Chemin d'accès à Dieu, le Christ, qui plante la tente de la rencontre de Dieu en toute personne.

1.4 L'ouverture au désir spirituel est une seconde naissance qui requiert la relation à un « maître »

Au dire de Jésus, l'expérience d'accéder à la dimension de l'Esprit ou du royaume de Dieu constitue une nouvelle naissance, une seconde naissance, encore plus déterminante que la première : « À moins de naître d'eau et d'Esprit, nul ne peut entrer dans le royaume de Dieu. Ce qui est né de la chair est chair, ce qui est né de l'Esprit est esprit » (Jn 3,5-6). Cette seconde naissance – que la tradition chrétienne appellera *metanoïa* ou *conversion* – est l'acte de liberté le plus décisif qu'une personne puisse accomplir. Car contrairement à sa première naissance, sa seconde naissance dépend entièrement de sa liberté, c'est-à-dire de son consentement à vivre sa vie à partir du niveau pneumatique de son être, à faire de l'esprit le centre de gravité de son existence.

Pour pouvoir s'accomplir, la naissance à l'esprit a besoin d'un « maître », d'un éveilleur, que la tradition chrétienne nommera également un père spirituel ou une mère spirituelle. C'est d'ailleurs en l'appelant « maître » que les deux marcheurs répondent à la question posée par Jésus dans l'épisode évangélique évoqué précédemment. Le « maître » prend la figure de l'accompagnateur, l'accompagnatrice, l'éducateur, l'éducatrice, l'animateur, l'animatrice, bref de la personne qui est appelée et habilitée à marcher avec l'autre parce qu'elle est elle-même née spirituellement. Quiconque n'est pas engagé personnellement sur la voie de la seconde naissance est inapte à aider d'autres humains à entrer dans la dimension de l'esprit, car cette personne confondra les sollicitations de la vie biopsychique, repliée sur elle-même, avec les authentiques manifestations de la vie spirituelle. Il y a là un impératif qui prend la forme d'un appel urgent pour tout guide spirituel, aujourd'hui comme hier, quel que soit le cadre de son activité : une Église, une institution religieuse, une école laïque.

⁵ Ignace de LOYOLA, *Exercices spirituels*, traduction du texte *Autographe* par Edouard Gueydan, Paris, Desclée de Brouwer/Bellarmin, 1985, n° 15 (Collection Christus, 61, Textes).

La personne qui tient lieu de maître aura donc elle-même pris la route du désir avec le Christ, empruntant le chemin qui conduit à la fine pointe du désir humain, à la jonction des limites du composé psychosomatique et de l'appel à devenir plus grand que son moi psychosocial. Dit simplement, elle aura suffisamment apprivoisé la voie pédagogique du désir pour pouvoir y guider les autres en toute sécurité. Alors, elle sera elle-même un chemin de vérité pour les autres, quel que soit leur âge, en les aidant à prendre conscience des satisfactions et des insatisfactions de la vie, des goûts et des dégoûts de l'existence, afin de discerner et de choisir un goût de la vie, un bonheur d'exister, une joie de vivre qui ne vient pas de ce monde, mais qui doit pourtant prendre corps au cœur de ce monde.

2. « QUI SUIS-JE POUR VOUS? »

Prendre le chemin du désir avec Jésus, c'est donc apprendre à habiter dans la demeure de Dieu, dans le cœur profond, là où l'Esprit du Christ souffle sa vie de Ressuscité, qui n'est autre que la vie humaine intégrale, corps, âme et esprit, pleinement accomplie en Dieu. Chaque personne doit reprendre à son compte l'itinéraire vécu par Jésus. L'entrée dans la demeure de Dieu, ou la seconde naissance, n'est pas un point d'arrivée, mais un point de départ pour une longue expédition qui maintient le disciple dans un état de nomade. Car Dieu plante sa tente dans le monde, donc une demeure qui n'est jamais fixe ou définitive, mais toujours en mouvement; une demeure qui ne se confond avec aucun temple de pierre et qui remet sans cesse en marche vers l'infini *plus-être* de Dieu. « Le Fils de l'homme n'a pas où reposer la tête » (Lc 19,58), dira Jésus en parlant de lui-même et de ceux et celles qui veulent le suivre.

Que se passe-t-il donc au cours de cette aventure spirituelle de compagnonnage avec Jésus? Un récit, puisé dans l'Évangile de Matthieu, illustre éloquemment à la fois la pédagogie de Jésus et le sens de la route qu'il partage avec ses disciples :

Arrivé dans la région de Césarée de Philippe, Jésus posa à ses disciples cette question : « Au dire des gens, qui est le Fils de l'homme? » Ils dirent : « Pour les uns, Jean le Baptiste; pour d'autres, Élie; pour d'autres encore, Jérémie ou quelqu'un des prophètes. » – « Mais pour vous, leur dit-il, qui suis-je? » Simon-Pierre répondit : « Tu es le Christ, le Fils du Dieu vivant. » En réponse, Jésus lui dit : « Tu es heureux, Simon fils de Jonas, car cette révélation t'est venue, non de la chair et du sang, mais de mon Père qui est dans les cieux. Eh bien ! moi je te dis : Tu es Pierre, et sur cette pierre je bâtirai mon Assemblée [...] » (Mt 16,13-18).

2.1 Jésus appelle à devenir Christ

On remarquera d'abord que, s'il s'adressait volontiers à de grandes foules, le Maître de Nazareth, pour aller au-delà de l'éveil spirituel, a plutôt misé sur une approche de petit groupe et sur les rencontres à deux ou à trois. Dans cet épisode, Jésus est « surpris » en séance intensive d'accompagnement spirituel de groupe. Il s'adresse au cercle restreint de ses intimes, aux personnes qui le suivent depuis assez longtemps pour être capables d'entendre la question fondamentale de son identité, qui n'est autre que la question fondamentale de leur identité.

Sous la forme d'un dialogue, il les fait subtilement passer de l'extérieur vers l'intérieur, du « Qui suis-je au dire des gens? » au « Qui suis-je pour vous? ». Alors, en écho à la réponse de Simon, qui le reconnaît comme « le Christ, le Fils du Dieu vivant », Jésus reconnaît en Simon l'aptitude à discerner ce qui vient authentiquement de Dieu, qui ne peut être révélé par la chair et le sang, c'est-à-dire par ce qui vient de la nature biopsychique de l'être humain. Puis, dans le même mouvement, il révèle à Simon sa propre identité de Fils de Dieu, sa manière personnelle d'incarner la mission du Christ dans le monde. En lui attribuant le nom de Pierre, Jésus symbolise l'identité nouvelle de Simon, qui l'oriente vers sa mission d'être une pierre fondatrice de l'assemblée de ceux et celles qui suivent la voie du Christ.

Ce récit évangélique traduit magnifiquement le mûrissement du questionnement que fait vivre Jésus à ses disciples : le « Que cherchez-vous? » se déploie maintenant dans le « Qui suis-je pour vous? ». Il dévoile également la maturation du désir des disciples, qui sont rendus capables de discerner la demeure de Dieu en Jésus de Nazareth, confessé comme le Christ ou Fils de Dieu, et qui sont dès lors capables d'accueillir et de comprendre leur identité nouvelle, qui est de devenir ce qu'il est. À cette étape de son cheminement spirituel, Simon se voit donc confirmé dans son aptitude à discerner l'Esprit qui le fait Fils de Dieu. Jésus agit en quelque sorte comme le miroir ou le révélateur de ce qui se passe dans le cœur de Simon : s'il peut lire l'identité de Fils de Dieu chez Jésus, c'est qu'il est déjà lui-même en train d'intérioriser cette identité – car, comme le rappelle le vieil adage philosophique, seul le semblable peut voir le semblable. Sans peut-être en avoir pleinement conscience, Simon, en répondant à la question du Maître, a en fait répondu à la question « Qui suis-je pour Dieu? ».

Suivre Jésus, c'est donc apprendre à devenir Christ. Devenir Christ, c'est discerner et réaliser son identité de Fils ou Fille de Dieu. Voici d'ailleurs ce que dit le prologue de l'Évangile de Jean à ce sujet : « À tous ceux qui ont accueilli [le Christ], il a donné pouvoir de devenir enfants de Dieu, à ceux qui croient en son nom, eux qui ne furent engendrés ni du sang, ni d'un vouloir de chair, ni d'un vouloir humain, mais de Dieu » (Jn 1,13). L'affirmation donne le vertige, car elle enracine l'existence de toute personne dans le vouloir de Dieu, qui lui permet de transcender son identité biologique, familiale et culturelle. En vérité, Jésus est celui qui conduit à reconnaître et à accueillir un nom nouveau, une identité nouvelle, qui donne de créer sa vie à la lumière d'une représentation de soi-même dépassant infiniment les possibilités inscrites dans son patrimoine génétique ou son héritage sociofamilial⁶. Revêtir cette nouvelle image de soi-même, c'est entrer dans la liberté sublime d'inventer sa vie à la mesure de Dieu, un Dieu reconnu à la fois comme

⁶ Transcender son identité biopsychique ne signifie pas la renier, mais l'assumer dans l'Esprit. La maturation spirituelle implique un travail d'intégration, à partir du cœur ou du foyer pneumatique de son être, des niveaux somatique et psychique de l'existence. Sur les interfaces et les interactions entre le biopsychique et le spirituel, y compris la dialectique du conscient et de l'inconscient, voir Luigi M. RULLA, *Anthropologie de la vocation chrétienne, I. Les bases interdisciplinaires*, traduit de l'américain par Gérard Dionne, Montréal, Carte blanche, 2002.

Père et Mère véritables, et tout spécialement Père du point de vue symbolique de l'appel à croître vers l'autonomie spirituelle⁷.

2.2 La pédagogie spirituelle repose sur la dialectique du désir humain et du désir divin

Alors, comment devient-on Christ, Fils ou Fille de Dieu libre et mature spirituellement? De quoi est faite cette pédagogie de la route mise en œuvre par Jésus pour faire croître spirituellement ses disciples jusqu'à cette étape d'autonomie? Le dynamisme pédagogique axial qui sous-tend la relation d'accompagnement du Christ avec ses disciples réside dans la dialectique qu'il institue entre le désir humain et le mystère de Dieu, qui lui échappera sans cesse.

Dans ce sillon, Jésus utilise constamment le langage symbolique, souvent sous le mode des paraboles, pour mettre en relation avec Dieu. Le propre de la langue parabolique est de créer un espace de relation ouvert dans lequel on ne peut jamais figer Dieu. Ainsi les grandes paraboles des ouvriers de la onzième heure (Mt 20,1-16), du banquet de noces (Lc 14,15-24) et du fils cadet dilapidant l'héritage du père (Lc 15,11-32) mettent-elles en scène un Dieu qui défie la loi de la justice humaine et du bon sens, en ouvrant les portes de son royaume aux personnes qui en sont jugées indignes par la morale ou la religion instituée. Plus encore, les transgressions par Jésus des coutumes religieuses de son peuple (règles alimentaires, sabbat, etc.; voir Mc 2-3), les guérisons opérées par sa présence et les pardons donnés au nom de Dieu deviennent le symbole de la présence d'un Dieu dont l'Amour est à la mesure sans mesure de sa gratuité et qui entraîne l'humain à agir de même – jusqu'à l'amour des ennemis⁸. Devenir Fils ou Fille de Dieu implique donc d'adopter l'« état d'Esprit » de Dieu, sa manière de penser, de juger et d'agir.

Par sa parole et ses actions, et surtout par sa manière d'entrer en relation, le Christ initie ses disciples à une connaissance « expérientielle » de Dieu. En Jésus, Dieu se laisse découvrir comme un être de communion, un réseau de relations à jamais ouvert, qui ne peut se refermer sur lui-même, car alors il cesserait d'être Dieu. Pour dire ce grand mystère, qui est la quintessence de la révélation de Dieu par Jésus, la tradition chrétienne « inventera » le symbole d'un Dieu trinitaire – Père, Fils et Esprit –, Communion de toute communion. Et l'être humain, en Jésus, se découvre lui-même un grand mystère capable de communion, capable de vivre dans cet Amour qui le fait marcher dans la joie de la familiarité avec Dieu, jusqu'à pouvoir le prier en faisant pleinement

⁷ Sur le plan ontologique, Dieu, en tant que source, est tout autant mère que père; en fait, son essence est au-delà de toute représentation humaine. Cependant, dans une optique symbolique, la figure du père réfère au développement psychique de l'enfant, lequel incarne l'interdit fondateur de régresser vers un état de fusion avec la mère, c'est-à-dire retourner dans le sein maternel. Sur le plan analogique, la désignation de Dieu comme « Père » traduit l'interdit de retourner en arrière, à l'encontre de la tentation de se laisser enfermer dans le « sein psychosomatique » d'où la personne est « sortie » par la seconde naissance. C'est en ce sens qu'il faut comprendre l'appel à la différenciation et à l'autonomie représenté par le symbole de Dieu-Père, qui n'abolit aucunement les « qualités maternelles » de Dieu, également essentielles au plein épanouissement de la condition d'enfant de Dieu.

⁸ Pour un bon résumé du contenu objectif de la révélation de Dieu apportée par Jésus, voir Jean-Guy SAINT-ARNAUD, *Quitte ton pays. L'aventure spirituelle*, Montréal/Paris, Médiaspaul, 2001, p. 215-221.

sienne la parole du Maître : « Abba – Père ». La pédagogie d'accompagnement de Jésus met ainsi constamment en rapport le désir originel de l'humain, qui est de vivre en relation, et la révélation du désir éternel de Dieu, qui est de faire entrer tout être dans sa communion amoureuse.

2.3 Accompagner, c'est éduquer à discerner le bon goût du pain de vie

Sur la route du désir de Dieu, la personne du Christ, avec sa vie et son enseignement, constitue la nourriture spirituelle dont a besoin tout disciple pour grandir et parvenir à la maturité de son identité filiale : « Je suis le pain de vie » (Jn 6,35). En s'inspirant de Jésus, la personne qui veut guider dans la vie spirituelle aura avantage à se rappeler que, pour favoriser la croissance spirituelle, « ce n'est pas l'abondance du savoir qui compte, mais de sentir et goûter les choses intérieurement⁹ ». En d'autres mots, c'est la qualité nutritive de la nourriture servie, conjugée aux capacités gustatives de la personne en cheminement, qui assure une saine assimilation de l'énergie spirituelle.

La raison en est que le goût est le sens par excellence du discernement spirituel. C'est d'abord à travers la pratique de la prière qu'une personne peut développer le goût de la relation au Christ, le goût du vrai pain de vie offert dans l'Évangile. C'est aussi en comparant le goût des divers aliments que lui offre la vie – et tout spécialement le goût des valeurs morales et spirituelles – qu'une personne peut apprendre à discerner le goût du pain de vie en toute chose, le goût de la nourriture impérissable et du bonheur qui dure. La personne accompagnatrice, tel un maître goûteur, aide l'autre à relire ses expériences gustatives pour qu'elle affine sa capacité de trouver le bon goût de l'Esprit, le goût de la paix et de la joie, le goût de la vraie vie, le goût qui ne trompe pas. Ainsi se trace pour la personne aidée, petit à petit, un chemin vers une plus grande autonomie dans sa quête spirituelle.

3. « POUVEZ-VOUS BOIRE LA COUPE QUE JE BOIS? »

Marcher avec le Christ, c'est apprendre, comme Simon-Pierre, à le connaître intérieurement afin de s'identifier à lui, car c'est lui qui révèle à chacun la vérité de son identité personnelle, sa façon – unique dans l'histoire de l'humanité – d'être Christ, Fils ou Fille de Dieu. Or, assimiler l'identité du Christ, c'est aussi accepter de le suivre sur le chemin qui le conduit à la mort, et la mort scandaleuse de la croix, c'est-à-dire la mort qui procède du mépris et de l'humiliation. L'Amour qui vient de Dieu pousse les disciples du Christ à aimer et à servir le monde jusqu'à donner leur propre vie, en affrontant les incompréhensions et le rejet, qui ne manqueront pas de venir.

Ce chemin, qui est parsemé d'embûches, n'est pas celui de la facilité. Il suppose donc une vigilance du cœur qui ne s'acquiert qu'en avançant sur la voie du Christ. L'accompagnement spirituel est le laboratoire par excellence où la vérité du cœur est mise à nu, au carrefour des appétits et des motivations ambigus, qu'il faut sans cesse démêler. Les Évangiles regorgent

⁹ Ignace de LOYOLA, 1985, n° 2.

d'exemples qui mettent en lumière le conflit structurel de l'état de disciple, fait de tiraillements entre les appels à grandir comme Fils ou Fille de Dieu, et les tentations subtiles du repli narcissique sur son moi. Ainsi, alors même que Jésus vient d'annoncer à ses disciples que l'Amour le pousse à aller au-devant de la mort dont il se sait menacé à Jérusalem, Jacques et Jean lui font la demande étonnante de pouvoir siéger l'un à sa droite, l'autre à sa gauche, lorsqu'il sera dans sa gloire (Mc 10,35-40). À cette logique, qui trouve son origine dans l'ego, Jésus oppose, sous forme d'invitation, une mystérieuse nécessité qui vient de l'Amour de Dieu : « Pouvez-vous boire la coupe que je bois? » Boire la coupe du Christ – comme le rappellera sans cesse le mémorial eucharistique, source et sommet de la vie spirituelle chrétienne – signifie communier à sa mort, sous l'impulsion de l'Amour de Dieu.

3.1 L'Amour conduit à mourir à son ego

Pour la personne qui suit le Christ, l'identification au Crucifié, bien avant que ne se présente l'heure de sa propre mort, se vit concrètement en toute décision : consentir à la motion spirituelle de l'Amour pauvre et humble, qui la fait ressembler toujours plus à Jésus, plutôt que d'obéir à la tentation de rapetisser son identité aux dimensions de l'ego, qui répugne à la souffrance de l'Amour et recherche plutôt la sécurité, les honneurs et la domination. La mort à son ego, c'est la mort graduelle – décision après décision – à ce qui attache la personne à elle-même, à ce qui la fait « ego-centrique », à ce qui la maintient dans l'illusion que sa vraie vie se limite à sa condition d'enfant de ce monde. D'où le radicalisme de l'appel de Jésus : « Si quelqu'un vient à moi sans me préférer à son père, sa mère, sa femme, ses enfants, ses frères, ses sœurs, et jusqu'à sa propre vie, il ne peut être mon disciple. Quiconque ne porte pas sa croix et ne vient pas derrière moi ne peut être mon disciple » (Lc 14,25-27). Marcher dans cette voie de liberté spirituelle, c'est devenir capable de donner sa vie à la manière de Jésus : « Ma vie, nul ne la prend, mais c'est moi qui la donne » (Jn 10,18).

Par ce mourir-à-son-ego, toute la vie morale devient une praxis de l'Amour, et le sens de l'engagement dans la société s'en trouve divinement transfiguré. L'identification au Christ petit et pauvre s'incarne alors prioritairement dans l'identification aux personnes subissant l'exclusion sociale, aux sans-pouvoir et aux sans-nom, et à tout ce qui est bafoué dans la création. Éduquer à la vie dans l'Esprit du Christ, c'est nécessairement éduquer à l'engagement pour un monde juste et solidaire qui advient un peu plus chaque fois que les « derniers », selon les critères de la réussite sociale, sont pleinement inclus à la table de la famille humaine. Si Jésus a privilégié un symbole politique – le royaume – pour dire le projet de Dieu, c'est pour que l'humanité investisse toute pratique sociale et politique de l'Esprit du royaume de Dieu.

3.2 Communier à la passion du Christ est un acte solidaire

Ce combat pour l'Amour et la justice ne pourra jamais se faire de manière solitaire, car le Dieu de la communion crée lui-même la communion dans le but d'étendre son royaume partout dans l'univers. Nous touchons ici au cœur du cœur de la foi chrétienne, à ce qui donne toute sa force à la mort de Jésus de Nazareth en tant qu'identifié aux humiliés du monde : Dieu l'a relevé de la

mort, il l'a ressuscité, et le Christ vit désormais au cœur de Dieu, qui coïncide avec le cœur du monde. Le corps de Jésus ressuscité épouse celui de son Église et de l'assemblée de tous ceux et celles qui sont engagés dans le combat de l'Amour de Dieu. Toute personne, toute communauté humaine, toute institution sociale, dans la mesure où elle construit le royaume de Dieu, participe à la croissance du corps social du Ressuscité. Par Lui, avec Lui et en Lui, non seulement toute réalité humaine, mais l'ensemble de la création – nature, culture, cosmos – est divinisé, intégré dans le grand mouvement de la communion divine. Et c'est pourquoi l'Esprit du Christ, loin de faire sortir ses disciples du monde, les pousse à s'immerger au cœur du monde, lieu où s'édifie le corps « résurrectionnel » de l'humanité, par chacune des décisions qui humanisent authentiquement l'humanité.

Pour les disciples du Christ, la construction de la civilisation du royaume de Dieu se vit toujours dans un être-ensemble, un être-en-communion, un faire-corps avec tous ceux et celles qui servent la vérité de l'Amour. La révélation de son identité dans le Christ, pour Simon-Pierre, l'a conduit à donner sa vie – et, concrètement, à verser son sang – pour bâtir une communauté capable de porter la bonne nouvelle de la libération humaine aux quatre coins de la terre. Jacques et Jean, comme tous les autres disciples – hommes et femmes –, ont bu « communautairement » la coupe du Christ afin de « guérir les malades et chasser les démons », c'est-à-dire de combattre le mal et les diverses formes d'aliénation, même au prix de leur propre vie. Accompagner dans l'Esprit de Jésus, ce sera donc aussi aider les autres à s'insérer dans les institutions religieuses, sociales et communautaires qui construisent la solidarité humaine, qui luttent pour la justice et la reconnaissance de la dignité inviolable de toute personne.

CONCLUSION

On le soupçonne aisément, il y a un long chemin qui sépare la décision de se mettre en route avec le Christ et la capacité de donner librement sa vie par Amour. Cependant, et c'est là toute la pertinence de l'accompagnement spirituel, l'essentiel est d'apprendre à marcher. Chaque étape de la route arrivera en son temps et, pourtant, d'une certaine façon, toutes les étapes sont déjà présentes à chaque pas.

La personne accompagnatrice, marchant avec l'autre dans le respect de son rythme, sera capable de cette écoute du désir qui fait naître à l'Esprit. Elle offrira aussi le service d'une parole qui éclaire et qui favorise la relation « sans intermédiaire » avec Dieu, notamment dans la prière. Elle aidera à reconnaître le goût de la vérité et de la liberté présent dans la vie quotidienne, et à discerner, petit à petit, sa véritable identité de Fils ou Fille de Dieu dans le Christ. Enfin, elle aura le souci de permettre à l'autre d'expérimenter le sens de l'engagement solidaire, à même la poursuite de sa mission personnelle¹⁰.

¹⁰ Dans le cadre d'un service non confessionnel d'animation spirituelle et d'engagement communautaire, maintes pratiques d'accompagnement spirituel d'inspiration chrétienne pourraient être adaptées. Ainsi, l'écoute qui fait éclore la dimension de l'esprit en l'autre ou la visée d'une rencontre de Dieu sans intermédiaire en toute activité peuvent être considérées comme des pratiques en elles-mêmes

Bref, dans la mesure où elle aura elle-même suffisamment exploré le chemin, la personne accompagnatrice guidera l'autre dans sa croissance vers l'autonomie spirituelle, qui culmine dans la certitude de Paul de Tarse : « Ce n'est plus moi qui vis, c'est le Christ qui vit en moi » (Ga 2,20).

métaconfessionnelles ou métareligieuses. Il y aurait lieu, par ailleurs, de miser sur une approche aussi concrète que celle des « exercices spirituels », très répandue dans l'école ignatienne de spiritualité chrétienne, mais également dans toutes les antiques traditions de sagesse, afin de développer à la fois l'intériorité (exercices de méditation), l'intégration des dimensions du corps, de l'âme et de l'esprit (exercices de relecture anthropologique), et une qualité de présence spirituelle aux réalités quotidiennes (exercices de discernement).

LE DÉVELOPPEMENT SPIRITUEL DES JEUNES

UNE AVENTURE À FAIRE ET À VIVRE

Nicole Bouchard, directrice du Laboratoire d'expertise et de recherche en anthropologie rituelle et symbolique (LERARS)
Université du Québec à Chicoutimi

Longtemps, j'ai cherché la porte d'entrée qui permettait de répondre à la question qui m'a été posée : comment permettre le cheminement spirituel d'élèves de convictions différentes, sans prosélytisme, tout en favorisant l'ouverture d'esprit aux divers courants spirituels et aux différentes traditions religieuses? Réflexe premier, mon regard s'est posé sur les rayons de ma bibliothèque et j'ai pris plaisir, pendant ces dernières semaines, à relire différentes analyses sur la situation du religieux et de la spiritualité dans notre culture. Ce premier regard a confirmé ce que le « pays réel » de la pratique nous permet de constater, à savoir le décollement progressif du religieux et du spirituel, qui permet à nos institutions de réfléchir sur l'un et l'autre terme, l'un sans l'autre et l'un avec l'autre, un lieu privilégié et inédit d'observation des multiples requêtes de sens qui traversent et souvent transpercent notre culture. Par ailleurs, il convient de prendre acte du fait que ce détachement ne se fait pas sans heurt et constitue un défi inédit. En cherchant une voie tierce entre le tout englobant de la confessionnalité et le modèle plus « français » ou européen de la laïcité, le Québec fait œuvre de pionnier. Par ailleurs, le chemin de cette alternative est encore à construire, ce qui sème beaucoup d'insécurité et d'incertitude dans les milieux de pratique. Qu'il nous suffise ici d'évoquer l'inquiétude de plusieurs face à la situation des animateurs de vie spirituelle et d'engagement communautaire, ou encore l'incertitude qui prévaut actuellement dans les écoles autour de l'enseignement moral et religieux. Quelle place faire à la dimension spirituelle? Comment développer une culture qui favorise le développement des jeunes et accueille les nombreuses questions liées au sens ou non-sens de la vie? Le monde scolaire, dans sa triple tâche de qualifier, de socialiser et d'instruire, ne peut se dérober à ce questionnement sur la place du développement spirituel au sein de l'école, car ce dont il est ici

question est d'une extrême importance. En effet, il s'agit de s'interroger sur la façon d'aider les jeunes à devenir adultes dans un monde qui leur donne de moins en moins le goût de l'être. Tel est, il me semble, le nœud de la question, le point nodal de ce colloque.

Par ailleurs, je fais le choix, pour approcher ce questionnement, de partir de ma pratique de recherche. À ce titre, je fais mienne cette citation de Paul Otchakowsky-Laurens : « Je n'ai pas de théorie, mais je m'efforce d'avoir une pratique et d'y laisser venir le hasard... » Cette phrase dit bien mon intention. Je ne vise pas à fournir un tableau général de la situation ou encore à synthétiser des résultats formels d'enquête. Je vous présente une série de prélèvements me permettant de dégager les enjeux et de tracer des repères pour mieux soutenir le développement spirituel des jeunes au sein de l'école québécoise.

1. UNE PRATIQUE SOUS OBSERVATION...

Ces dernières années ont donné lieu à un déplacement important de mes problématiques de recherche. À une diminution des demandes liées au monde ecclésial a correspondu une augmentation importante des demandes émanant de personnes ou d'institutions désireuses d'inscrire leur recherche de sens en dehors des lieux d'inscription plus traditionnels. Je pense à ces jeunes couples qui, depuis cinq ans, ont frappé à ma porte et dont les demandes pourraient se résumer ainsi : *Nous venons d'avoir un enfant, nous voulons souligner cet événement qui bouleverse notre vie, mais nous ne voulons pas le faire baptiser. Par ailleurs, nous ne savons pas comment faire. Est-ce que vous pouvez nous aider?* Dans le même ordre d'idée, j'ai accueilli et j'accueille des demandes autour de l'engagement dans la vie de couple, l'entrée dans la retraite, un bal de fin d'études universitaires. L'accumulation et la réception de ces demandes ont permis de constater à quel point la distance prise par les femmes et les hommes d'ici à l'égard des institutions d'encadrement traditionnel du sens ne se fait pas sans difficulté. Cela est vrai pour les individus mais aussi pour les institutions qui, ayant pris leurs distances à l'égard du monde ecclésial par le biais du non-renouvellement des ressources de ce milieu, prennent conscience du vide laissé et de l'obligation éthique de répondre aux besoins désormais très diversifiés de leur clientèle.

Je pense à cette infirmière en soins palliatifs, responsable d'un comité régional sur les soins à domicile et dont l'une des questions à l'ordre du jour concerne explicitement l'accompagnement spirituel des malades en phase terminale.

Notre équipe de travail est composée d'infirmières, de préposés, de travailleurs sociaux et de médecins... Quand nous allons dans les maisons, nous faisons face de plus en plus aux questions des malades et des membres de leur famille sur la mort et son « après »... Nous les dirigeons vers les paroisses, mais nos bénéficiaires et les membres de leur famille sont de plus en plus réticents à faire appel à ce milieu pour répondre à leurs besoins d'ordre plus spirituel. Comme équipe de soins, nous ne nous sommes jamais trop préoccupés de cette question de la mort et de l'« après », car nous nous fions aux intervenants ecclésiaux. Mais à partir du moment où les familles refusent de faire appel à leurs services, il nous revient de prendre en charge la personne qui va s'occuper de la dimension

spirituelle, incontournable lors de ces moments. Pouvez-vous nous accompagner pour ouvrir cette voie d'intervention?

Je fais référence aussi à cette demande d'une directrice d'une entreprise funéraire de la région, avec laquelle nous avons un protocole d'intervention pour accompagner des familles vivant un deuil difficile (mort accidentelle, suicide, mort subite). Jusqu'à maintenant, nous avons mené une série d'interventions rituelles pour une dizaine de décès. Notre intervention dure environ une année et prend en charge le vécu rituel des familles du début jusqu'à la fin du deuil et le retour de proches sur la rive des vivants.

Je terminerai par cet exemple de la demande d'un centre de réadaptation pour mettre en place une série d'interventions auprès de jeunes traumatisés crâniens. Ce projet commence par le téléphone d'un ami, gestionnaire au sein de cette institution, qui me confie :

Notre intervention auprès des adolescents et des jeunes adultes traumatisés crâniens suscite beaucoup de questionnements chez nos professionnels. Nous faisons plein de projets avec cette clientèle. Malgré tout, après plusieurs mois de réadaptation, les jeunes se démotivent et espacent leurs rendez-vous... Je pense que nous pourrions faire autrement, qu'il manque quelque chose à notre processus de réadaptation. Il devrait se passer quelque chose quand vient le temps du retour dans la communauté, quand ils quittent l'univers protégé du centre. Pouvez-vous nous aider à aider ces jeunes et à les remettre dans le courant de la vie?

Au début de ces demandes qui nous sont adressées, une phrase revient comme un leitmotiv : « Il devrait se passer quelque chose et il ne se passe rien! » Il semble bien que c'est lorsque quelque chose nous échappe, que nous nous rappelons que la vie ne se possède pas entièrement et qu'il y a une part d'inexpliqué et d'inexplicable que nous nous mettons en route.

Une institution ne peut s'ouvrir au monde des croyances et à la spiritualité que si elle s'affronte et éprouve un sentiment de vide, un manque face aux grandes questions du pourquoi des limites, de la souffrance, de la violence et l'insuffisance de nos moyens, de nos mots pour endiguer la peur, la violence, la souffrance. Une rupture se produit et laisse apparaître un horizon nouveau. On renonce à l'illusion de la toute-puissance et de la « toute-connaissance » de nos méthodes et de nos interventions. C'est du lieu de ce « non-savoir » que peut advenir un espace d'incarnation de la question du sens, de la spiritualité. Ainsi, il ne saurait y avoir une culture de l'expérience spirituelle dans le monde scolaire sans cet aveu de notre impuissance à tout contrôler, à tout évaluer, à tout prescrire et proscrire. Il y a là une condition préalable à toute démarche.

2. L'URGENCE DE DÉVELOPPER DES OUTILS D'INTERVENTION

Les questions du terrain ont provoqué l'urgence de dépasser les seuls constats théoriques. Les milieux de pratique sont en demande d'une approche qui permette un espace pour inscrire et prendre en charge le souci spirituel des individus. Ainsi, très tôt, nous avons été invités à mettre en œuvre une pratique d'intervention. La teneur des demandes, l'incapacité des interventions traditionnelles à soutenir la traversée de passages difficiles de l'existence humaine nous ont amenés à développer un cadre d'intervention soutenu par les rites de passage. Ce cadre nous est

apparu suffisamment englobant, riche et cohérent pour soutenir et irriguer la mise en place d'une pratique novatrice. Il nous semble que les résultats de nos travaux s'appliquent aussi au monde scolaire. Nous avons d'ailleurs eu la chance d'en dégager les potentialités lors de formations offertes aux animateurs de vie spirituelle et d'engagement communautaire. J'arrive ainsi à l'hypothèse que soutient cette communication : *le développement spirituel des jeunes passe par la redécouverte de l'incontournable des rites pour la traversée de leur vie*. Pour paraphraser Guy Ménard, disons qu'il faut que l'école, lieu d'éducation et d'apprentissage, aide les jeunes à devenir des faiseurs de ponts, des ingénieurs de l'intériorité disposant des outils nécessaires pour relier les rives de leur vie, qui sont divisées par une peine amoureuse, un échec scolaire, une difficulté à se faire des amis, la violence inhérente aux interactions sociales.

2.1 Les rites : un exercice d'appropriation de soi et du monde

Mais qu'entendons-nous par « rituels »? Quelles sont leurs fonctions au sein de notre culture? Comme il ne convient pas ici de faire un exposé détaillé sur les rites de passage, je me contenterai de reprendre ici les différentes fonctions que leur attribue Denis Jeffrey dans son plus récent ouvrage, intitulé *Éloge des rituels*.

Le rite opère une rencontre homéopathique de l'adversité, du malaise en soi, d'un sentiment indicible, d'un surgissement étonnant, du sublime, d'une intrigante étrangeté. Le rituel rend présents des souvenirs chargés d'émotions afin de leur donner un contenu manifeste. En fait, le rituel matérialise le ressenti corporel, ce qui échappe à la parole, pour lui donner une voie d'expression. Il est vécu dans un moment où la parole ne suffit pas pour exprimer ce qui est vécu. C'est en quoi le rite constitue un exercice d'appropriation de soi-même et du monde. Il est exercice d'apprivoisement de ce qui, en soi et en autrui, semble mystérieux, secret, étranger. Il met en scène des symboles par lesquels le bouillonnement intérieur, l'inconnu, l'altérité deviennent plus familiers. Le rite est de l'ordre d'une expérience qui modifie l'état de la personne, qui altère, comme le pensait Durkheim les états mentaux. Durant une ritualisation, une personne n'est plus tout à fait la même, puisqu'elle est saisie, intriguée par les symboles qui soutiennent son action. Elle vit alors un état rituel. Mais cet état devra être reconnu par autrui. La reconnaissance est une compréhension qu'ont les autres de notre aventure, de nos transformations, de nos épreuves existentielles, de notre drame. Avec cette reconnaissance, le rite entre dans sa phase terminale¹.

Cette description dévoile bien le caractère dynamique du processus rituel, car c'est bien d'une structuration dynamique qu'il est question. Il revient à Arnold Van Gennep² et, par la suite, à Victor W. Turner³ d'avoir dégagé, à partir de l'observation de différentes cultures, la permanence de la structure ternaire des rituels, à savoir permettre l'entrée dans un autre espace-temps pour amorcer le travail de séparation – favoriser l'entrée dans la période de marge qui est l'épreuve

¹ Denis JEFFREY, *Éloge des rituels*, Québec, PUL, 2003, p. 32.

² Arnold VAN GENNEP, *Les rites de passage*, Paris, Picard, 1981.

³ Victor W. TURNER, *Le phénomène rituel : structure et contre-structure*, Paris, PUF, 1990.

comme telle, le temps du désert, la mise à l'écart – et, enfin, l'agrégation, à savoir la reconnaissance ou le retour dans la communauté.

2.2 Les rites permettent la remise en jeu de passages bloqués

L'intervention que nous proposons consiste à mettre en scène cette structuration théorique des rites de passage par la création d'une intervention ayant comme visée la remise en jeu des passages bloqués. Il s'agit de replonger la personne dans un contexte initiatique en ayant recours à une mise en scène qui lui fait traverser symboliquement les trois phases des rites de passage. La mise en scène de microrituels de séparation, de marge et d'agrégation lui donne ainsi une « seconde chance » ou mieux une nouvelle opportunité pour réécrire le récit de son épreuve et de la transgression qui, souvent, lui est associée. Ce second récit, s'il est bien soutenu par la mise en scène rituelle et symbolique, est suffisamment évocateur pour permettre à la personne de retrouver l'énergie vitale suffisante pour revenir du côté de la vie et débloquer ainsi ce qui empêchait une véritable traversée.

Ces descriptions, quoique trop sommaires, montrent qu'il s'agit ici d'un continuum d'intervention. Trop souvent, nous limitons les rites à des interventions très ponctuelles et limitées à une portion de la traversée. L'exemple le plus probant est sans doute les rites funéraires qui souvent ne font pas l'objet d'une trame narrative et symbolique suffisamment longue et étendue dans le temps pour permettre une véritable guérison et ainsi la traversée du deuil.

3. VERS LA CONSTRUCTION DE PARCOURS RITUELS

Même si nos travaux n'en sont qu'à leurs débuts et n'ont pas fait l'objet d'une analyse encore très déployée, au fil de nos interventions des constantes apparaissent, des constellations de sens émergent. Il convient, dans le dernier droit de cette communication, de baliser notre parcours et d'en dégager certaines lignes directrices. Nous procéderons à ce travail en deux temps. D'abord, nous présenterons brièvement le récit d'une intervention menée auprès de jeunes traumatisés crâniens cérébraux rattachés au Centre de réadaptation du Carrefour de santé de Jonquière. Par la suite, nous dégagerons de cette intervention les grandes pointes de ce parcours susceptibles de permettre un réinvestissement de la pratique dans l'espace scolaire.

Cette intervention a rejoint quatre jeunes dont l'accident remonte déjà à quelques années. Le processus de réadaptation fonctionnelle intensive est terminé. Les séquelles qui demeurent sont permanentes; ces jeunes doivent apprendre à vivre avec des déficits importants. Des tests psychologiques montrent un manque important d'estime de soi et de confiance en soi chez ces jeunes. Notre défi, comme équipe de recherche : redonner une adolescence à ces jeunes pour qu'ils puissent entrer dans l'âge adulte avec la certitude qu'il y a encore une vie possible pour eux. Notre moyen : élaborer une mise en scène rituelle, un continuum suffisamment signifiant et cohérent pour permettre à ces jeunes de remettre en jeu le récit de leur souffrance. Sur le plan anthropologique, notre travail s'est modelé sur la structure ternaire des rites de passage.

Au travail de séparation correspond une vingtaine d'heures de « défis gymnase » où les jeunes s'initient à l'escalade, apprennent à se faire confiance et à faire confiance aux autres par différents

jeux ou mises en scène. C'est le temps de la constitution du groupe, du tissage et du métissage de liens suffisamment forts et solides pour accueillir et commencer la phase plus liminaire de notre travail.

Ainsi, à la période de marge correspond une expédition en pleine nature de cinq jours. Cette expédition constitue le cœur du projet. Elle est planifiée autour d'une série de rituels. Nous émettons l'hypothèse qu'ils favoriseront cette remise en jeu des sens donnés à leur maladie et à leurs déficits⁴. Les repas constituent le nœud de cette intervention. La préparation des repas, le choix des aliments sont des éléments qui, préalablement construits, devraient créer l'espace où les jeunes pourront sans risque oser et risquer leur parole, leur souffrance et aussi leur culpabilité, leur violence, leur révolte. La cuisine partagée participe au fondement même des échanges, des alliances et des liens sociaux. Le partage du pain, des vivres et des moments d'intimité demeure une forme sociale et symbolique par excellence⁵.

À la phase d'agrégation correspondent des rites de séparation (bâton de marche, sortie matricielle) qui permettent au groupe de retourner au quotidien. Par la suite, cette étape est prise en charge par des professionnels du centre qui, à partir des rêves et des passions des jeunes, favorisent leur insertion au sein de différents milieux.

Cette intervention a été très riche pour les jeunes et aussi pour tous les intervenants en ayant vécu le parcours. Un jeune disait lors du retour : « Je ne serai plus jamais le même... » Il convient donc de poursuivre notre analyse en proposant une lecture plus herméneutique de la pratique. Nous cherchons ainsi à dégager des orientations pour la pratique et son déploiement dans d'autres espaces et lieux d'intervention.

3.1 L'écoute des récits singuliers des jeunes pour identifier les passages bloqués

Un « focus group » avec ces jeunes, des entrevues avec les parents, des séances de travail avec les professionnels, tel a été le départ de notre parcours. Contrairement à l'adage trop répandu qui consiste à penser que l'on fait du sens, notre équipe s'est mise à l'écoute des différents récits. Le sens est à découvert et à découvrir. Il est déjà là, multiple et complexe. L'écoute des récits des jeunes et des parents a permis d'identifier les passages bloqués, là où la vie a cessé de couler et d'irriguer ces jeunes dont l'accident a brisé, freiné la maturation, l'entrée dans l'âge adulte. Ces jeunes sont empêchés de naître, surprotégés par des parents encore marqués par l'événement. Au cœur de chacun des récits, la permanence de la transgression : la culpabilité d'avoir survécu, alors que d'autres sont morts dans l'accident; une consommation excessive avant l'accident qui fait

⁴ Ces rituels s'inspirent et s'abreuvent des travaux et théories de Gilbert Durand, *Structure anthropologique de l'imaginaire*. À la période de marge correspondent des symboles et microrituels plus « matriciels et cycliques ». Dans cette optique, un soin tout particulier est porté au repas du soir, sorte de matrice diurne qui, après quelques jours, devrait permettre une remise en jeu des récits des jeunes.

⁵ C. FISCHLER, *L'omnivore : le goût, la cuisine et le corps*, Paris, Odile Jacob, 1990; M. FAUCHEUX, « L'esprit à la bouche », *Études*, 1997, p. 631-640.

percevoir ce dernier comme positif dans la mesure où il a ramené le jeune dans la normalité; une culpabilité devant le divorce des parents, survenu après l'accident.

Par ailleurs, au dire des thérapeutes, cette parole est empêchée. Un interdit empêche les voix de ces jeunes de s'exprimer. Comment démêler ces voix? Comment libérer cette parole qui les empêche de naître? Une voie privilégiée : constituer un autre récit suffisamment évocateur pour remettre en circulation leur premier récit. Ce récit, il est fait de dépassement de soi, de l'exploration de ses limites physiques à travers une longue marche ou l'escalade d'une montagne. Des récits qui parlent de réussite ou de potentialités et qui rendent le rêve encore possible.

3.2 L'inscription des récits singuliers dans une quête symbolique

La fin des grands récits de sagesse, partagés par une culture, nous laisse orphelins. Ainsi, dès le début de notre intervention, lors des « défis gymnase », nous avons pris soin de constituer le groupe autour du partage d'une histoire commune. C'est autour de la symbolique de la quête que cette dernière s'est constituée. Pendant notre aventure, nous allions rechercher une plante sauvage aux propriétés particulières, affectionnée par les Amérindiens et qui a sauvé la vie des premiers arrivants. Cette plante, communément appelée « le thé du Labrador », a plusieurs propriétés dont l'une est qu'elle a un effet calmant. Pour ces jeunes, nous avons ajouté une valence : elle rend la possibilité de rêver. Ainsi, notre quête s'est élaborée autour de cette recherche d'une plante qui pousse en abondance dans les régions plus sauvages mais dont, pour la plupart, nous ignorons l'existence : le thé du Labrador. Nous avons trouvé ce thé, et c'était volontaire, lors de notre randonnée de la dernière journée. Nous avons cueilli le thé ensemble et l'avons dégusté le soir, lors du dernier repas. Dans un premier temps, nous avons bu le thé sans sucre... le goût quelque peu amer nous amenant à dégager une parole sur la capacité de notre corps d'ingérer et de digérer les côtés plus amers et durs de l'existence. Comme ils l'ont fait avec ce thé, ils ont été capables d'absorber l'amertume causée par leur accident. L'ajout d'un peu de sucre d'érable nous a permis d'aborder avec eux l'avenir, en tentant de développer cette capacité d'absorber à nouveau les côtés plus doux de l'existence et le bonheur encore possible. Cette dégustation du thé a permis à ces jeunes de risquer leur parole. Nous avons vécu autour de ce repas des moments très forts. Pendant une heure trente, les jeunes racontent leur peur, leur souffrance, leur culpabilité. Les frontières entre les récits s'amenuisent, chacun se retrouvant dans le récit de l'autre, générant une histoire commune, un récit commun. Les accompagnateurs n'échappent pas à cette structuration. Le repas terminé, un jeune dira : « Je sens que j'ai 50 livres de moins sur les épaules. » Un autre racontera : « C'est la première fois que je réussis à dire cela... Je n'en ai même pas parlé à mes thérapeutes ou à mes parents. Je n'avais que mes rêves pour me libérer de cette faute, celle où je me sens ou me sait responsable de la mort de mon ami dans l'accident... » Il est difficile d'évaluer l'efficacité d'une telle symbolique mais, pour tous les participants à cette aventure, ce fut un moment très fort.

En cours d'expédition, d'autres symboles ont été exploités. Je pense à notre dernière soirée, où, à l'aide d'une balle de laine, nous avons formé une immense toile d'araignée qui nous a permis de rendre visible la perdurance des liens tissés entre nous.

3.3 La centralité du corps

Tout au long de cette structuration, le corps a occupé une place centrale. L'escalade a également occupé une place importante tant dans les « défis gymnase » que pendant l'expédition. Le choix de cette activité n'était pas anodin. Sur le plan pédagogique, à l'instar du rêve éveillé de Bachelard, des structures de l'imaginaire de Gilbert Durand, nous injectons à ces jeunes qui se sont vu voler leur adolescence, se sont fait dire qu'ils ne travailleraient plus, ont été déclarés inaptes, des images d'ascension et de conquête. La verticalité est inductrice d'exploit, de réussite. C'est ainsi que nous avons pris l'habitude de parler entre nous, les chercheurs, du fait que ces activités étaient notre « incubateur de réussite ».

Au cœur de cet incubateur, les théories de mon collègue, spécialiste de l'éducation par le plein air, sur la gestion du risque et des zones d'inconfort ont occupé une place de choix⁶. Il s'agit de faire entrer les jeunes dans une zone d'inconfort qui marque une séparation avec leur quotidien. L'escalade à ce titre est une activité privilégiée. L'humain suspendu entre ciel et terre éprouve de la difficulté à évaluer les risques réels de cette activité. Notre intervention : augmenter le risque perçu tout en sachant que les risques réels sont minimales. Qu'on soit à 10 pieds ou à 30 pieds du sol, la sensation de dépassement est la même. C'est une question de bonne distance à conserver.

Ainsi, nous avons été à même de constater que le travail du sens doit passer par les sens. La nature à ce titre est un lieu d'éducation permanente. Le fait d'être enveloppé par la nature facilite le travail rituel, sans compter que la symbolique de la forêt contient une forte valence matricielle.

Je dois à Samuel, ce jeune devenu aveugle à la suite d'un accident, un certain approfondissement de ce travail du sens. La première journée, nous sommes allés sur le bord du fjord. Il n'a pas pleuré depuis treize mois et, comme disait l'un des thérapeutes, tout est dans sa tête, il retient tout et la thérapie n'arrive pas à faire fondre cet iceberg intérieur. La deuxième journée d'expédition sera déterminante pour lui. Au bout du sentier, au bord d'un belvédère, un vent de 90 km/h balaie les jeunes. Il fait froid... Nous décidons de nous laisser traverser par le vent pendant de longues minutes. Le groupe fait silence; nous n'entendons que le bruit des vagues venant frapper les parois du rocher. Lors du retour, en soirée, Samuel ému nous dira qu'il a « vu le vent ». Cette énergie qui l'a traversé est venue le chercher; ses larmes ont coulé, le travail vient de commencer.

Corridor tout à la fois d'absence et de présence, l'air permet la rencontre entre le sommet de la montagne et le marcheur en forêt. Il harmonise les saisons depuis la tempête folle de l'hiver jusqu'à la brise chaude du printemps. À travers l'air, chaque élément du vivant passe et repasse dans une mystérieuse circulation. L'air libre représente la possibilité de la vie, mais aussi signe de la perte de celle qui donnait le tout sans attente, sans peine. (L. Irigaray)

⁶ Mario Bilodeau est cofondateur de la fondation « Sur la pointe des pieds ». Cette fondation organise des expéditions pour de jeunes adolescents atteints de cancer. Professeur à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), il travaille principalement au sein du programme de plein air et tourisme d'aventure. Il est titulaire d'un doctorat en éducation.

CONCLUSION

On ne peut conclure une telle intervention. Il s'agit en fait des débuts d'un travail qu'il faut étendre à d'autres lieux. Notre travail de formation avec les animateurs de vie spirituelle et d'engagement communautaire a montré qu'il y a un espace pour que l'école s'ouvre à la dimension symbolique et soutienne la traversée des passages. Certains, inspirés par notre approche, se sont risqués et ont trouvé l'expérience suffisamment forte et pertinente pour poursuivre. Ainsi, le défi est que nos modes de gestion s'ouvrent à la dimension symbolique et se préoccupent de marquer les passages, les différences. Ce faisant, nous outillons les jeunes pour qu'ils deviennent des pontifes de leur propre vie... Passagers du vaisseau-école, ils nous sont prêtés pendant des années décisives de structuration identitaire. Il me semble qu'il ne peut y avoir une culture de l'expérience spirituelle dans les écoles sans cette attention au récit des jeunes, sans risquer et mettre en jeu l'imaginaire et, enfin, sans l'intégration de leur corps et de leur sens. Il me semble que la voie des rituels offre un lieu d'incarnation privilégié du spirituel qui ne peut compter pour s'exprimer que sur la seule rationalité. Ainsi, nous éviterons que les jeunes traversent leur vie en touristes et ils pourront devenir des aventuriers capables d'affronter le risque d'être humain avec les autres.

VERS UNE PHILOSOPHIE DU DEVENIR OU L'ALLÉGORIE DE LA MONTAGNE

Xavier Gravend-Tirole, étudiant en sciences des religions et en philosophie
Institut catholique de Paris

Résumé

Dans un monde profondément marqué par le pluralisme religieux, comment se donner les repères adéquats qui puissent favoriser un sain développement spirituel de la personne? À l'image de la quête spirituelle, l'ascension d'un sommet demande une préparation, quelques connaissances et un certain équipement pour ne pas se perdre ni abandonner la marche. Quels sont les repères, les leurres et les défis qui peuvent favoriser, dans la vie spirituelle, le développement de l'autonomie et la lucidité de la personne? Cette conférence se propose d'explorer cette problématique en deux temps : d'abord, déterminer le cadre philosophique dans lequel peut s'inscrire cette réflexion; ensuite, survoler l'ensemble des éléments constituant l'épanouissement spirituel à partir du *rapport* à soi, aux autres et au transcendant.

INTRODUCTION

À la fin de mon baccalauréat en philosophie et étude des religions, je suis parti un an et demi autour du monde... Mon but était de comprendre, au-delà des religions de bibliothèque, comment se vivait, dans le quotidien, cette mystérieuse dimension humaine.

Ce voyage m'a permis de sentir, de toucher, de partager quelque peu la spiritualité de plusieurs personnes croisées sur ma route. Ainsi, j'ai pu vivre avec des moines orthodoxes du mont Athos, me retrouver en pleine célébration soufie à Istanbul ou à Konya, faire silence dans un monastère maronite de Syrie ou copte dans le désert égyptien, célébrer le *Shabbat* à Jérusalem avec des jeunes de mon âge, apprendre le yoga dans un ashram indien, prier au *Golden Temple* des Sikhs,

assister à la *Puja* sur les bords du Gange ou méditer dans un monastère tibétain de McLeod Ganj... J'en passe et j'en oublie (déjà).

Aucune des personnes rencontrées n'appréciait entendre sa religion confinée à un ensemble de rites et de dogmes détachés de l'expérience humaine fondamentale. Au contraire, dans tous ces lieux, j'ai pu lire sur les visages l'effort, le courage et l'espoir de marcher en direction d'un mystérieux sommet. En Grèce, un moine m'assurait que le christianisme n'était pas une religion, mais une manière de vivre¹. En Turquie, un homme m'expliquait que l'islam n'était pas une religion, mais une manière de vivre². En Israël, un étudiant d'une *Yeshiva* (pour devenir rabbin) m'expliquait que le judaïsme n'était pas une religion, mais une manière de vivre³. En Inde, plusieurs yogis me rappelaient que l'hindouisme n'était pas une religion, mais une manière de vivre⁴. Dans les monastères tibétains du nord de l'Inde, enfin, on insistait sur la même idée : le bouddhisme n'est pas une religion, mais une manière de vivre⁵.

J'ai donc choisi le thème de la voie – des chemins de montagne, plus exactement – pour parler des défis et des pièges liés au développement spirituel. Dans la vie de tous les jours, ne dit-on pas encore, de manière figurative : « J'ai fait un faux pas », « Il s'est permis un écart de conduite » ou « Tu es perdu »? Cette métaphore simple et classique de la marche pour parler de la quête spirituelle m'apparaît particulièrement juste pour illustrer notre propos, même s'il faut encore prendre garde aux limites de toute analogie, puisqu'il n'existe pas de représentation qui puisse directement présenter un objet. Le sommet, unique, comprend une variété d'accès, honorant ainsi la diversité des spiritualités de ce monde⁶. Comme l'appropriation du spirituel s'effectue progressivement, généralement en s'améliorant, l'image de la montée m'est apparue tout appropriée pour signifier l'élévation progressive de l'individu dans la vie.

Mon propos n'est donc pas, vous l'aurez compris, de proposer une seule et unique voie dans cette montagne, au contraire. Je veux, autant que possible, honorer de mon mieux cette diversité. Pour peu qu'un jeune soit en quête de sens dans sa vie et qu'il regarde autour de lui, il est rapidement saisi par la pluralité des chemins possibles. Le monde qui se présente à lui est en voie de mondialisation. L'indifférence religieuse côtoie les intégrismes les plus violents. Les spiritualités à l'eau de rose fricotent avec les grandes traditions religieuses. La recherche de sens percute la

¹ Au tout début, nous raconte le livre des *Actes des Apôtres*, ces gens se faisaient appeler « disciples de la Voie », avant de prendre, à Antioche, le nom de chrétiens.

² On parle souvent du *jihad* dans les médias. Mais celui-ci est double : le petit concerne l'autodéfense en situation de danger et le grand, plus important, est un combat intérieur permanent contre soi-même.

³ Dans la pensée biblique, le mot *Torah* ne devrait pas se traduire par « loi » en français, même si les Grecs avaient déjà employé ce terme pour traduire ce corpus de préceptes révélés par Dieu. « La *Torah*, comme l'explique le théologien juif A. Neher, ce n'est pas l'ordre, mais l'orientation; pas la loi, mais la voie, la route sur laquelle est possible un cheminement en commun. » C'est pourquoi le scandale n'est pas « conceptuel ». Sa signification est particulièrement concrète : il fait *trébucher*.

⁴ Dans la *Baghavad Gita*, Krishna explique que le yoga est une discipline, une manière de vivre, une voie à suivre.

⁵ La quatrième Noble Vérité explicitée par Siddharta Gautama fait état d'un sentier octuple à suivre. Le taoïsme, par ailleurs, vient du mot *tao*, qui signifie à la fois « vérité » et « chemin ».

⁶ « La vérité est une même s'il y a différents chemins pour l'atteindre » (Vernette, p. 80).

consommation du plaisir. La multiplicité des opportunités pour tout voir, tout connaître, doit se confronter aux difficiles choix professionnels⁷.

Je m'adresserai ici aux accompagnateurs des jeunes de 12 à 18 ans, *grosso modo*. Je voudrais partager avec eux quelques éléments qui m'apparaissent importants pour suivre *de loin* ces jeunes entamant leur propre ascension spirituelle. En effet, l'accompagnateur à l'école ne connaît pas forcément le même chemin montagneux que le jeune. Mais comme son rôle d'accompagnateur est de veiller à ce que la quête spirituelle puisse réellement permettre non pas une angoisse supplémentaire, mais un épanouissement, une sorte de joie tranquille, intérieure, il faut lui assurer les moyens appropriés. Heureusement qu'à l'heure des satellites – histoire de respecter notre analogie – notre accompagnateur dispose d'un téléphone portable lui permettant de communiquer avec tout un chacun! On peut donc l'appeler et lui demander conseil; il peut aussi s'inquiéter de l'absence prolongée de l'un et l'appeler, pour s'enquérir du parcours effectué.

Comment faire pour permettre au jeune de voyager, de butiner peut-être, ou de se mesurer à une difficile ascension sans trop de risques⁸? Quels *pièges* sont à éviter pour faire en sorte que le fondamentalisme ne naisse pas en lui? Comment le mettre en garde contre quelques gourous ou certaines sectes? Comment faire naître en lui le sentiment que le monde n'est pas une absurdité, une blague, une idiotie, et enrayer certaines tendances suicidaires qui peuvent apparaître face à ce monde aux allures chaotiques? Quels *défis* sont à relever pour éveiller la conscience aux différents chemins par lesquels les grandes aspirations métaphysiques de l'être humain (que ce soit de l'ordre d'une communion à Dieu, d'une unité avec le monde ou d'une libération de son ego pour vivre l'harmonie avec le cosmos) sont nourries? Comment permettre à la dimension spirituelle de croître, de s'épanouir positivement vers un mieux-être intérieur (cette joie tranquille, comme j'aime l'appeler) qui donne force et courage pour avancer dans la vie? Comment donner le goût de se dépasser et de se rendre utile pour les nôtres, pour cette planète qui a besoin de nouvelles forces vives? Telles sont quelques questions qui habitent les propos qui suivent.

Toutefois, avant de présenter les différentes composantes de ce développement spirituel – ce *devenir* existentiel de l'être humain – il me faut dire quelques mots sur le cadre méthodologique et épistémologique à partir duquel nous pourrions aborder le sujet – d'où ce terme choisi de

⁷ En parlant ainsi de la situation des jeunes, je ne dis rien de nouveau. Beaucoup de sociologues religieux décrivent avec grande finesse l'éclatement ou le raidissement de certaines institutions religieuses, leur perte de crédibilité à plusieurs égards, le vagabondage des personnes en quête de sens et le bricolage personnel que chacun se construit pour vivre, etc. Il suffit de lire Fernand Dumont, Edgar Morin, Danièle Hervieu-Léger, Marcel Gauchet, Pierre Bourdieu, Jean-Marie Donegani et René Rémond pour saisir l'ampleur du phénomène...

⁸ On se trompe toujours un peu, mais cela ne fait-il pas partie de l'apprentissage? Je suis parfaitement conscient qu'un grand nombre de responsables et de penseurs religieux (tels André Charron ou Olivier Clément) critiquent ce tourisme des religions ou cette consommation à outrance des différentes spiritualités. Mon propos ici n'est pas de juger du bien ou du mal de cette attitude – j'en dirai quelques mots plus loin –, mais de poser les balises permettant à celui ou celle qui se permet ce type de périple de ne pas s'égarer ni de s'enfoncer dans un lieu ou un autre.

philosophie dans le titre de cette conférence. Ces premières considérations sont indispensables, même si elles peuvent paraître revêches à certains...

1. PHILOSOPHIE OU ÉPISTÉMOLOGIE

Les deux premières remarques sur la *spiritualité* à l'école nous permettront de délimiter extérieurement notre sujet. Les deux termes étant encore en débat (les présentations du matin et de l'après-midi en font foi), j'estime de mon devoir de me situer dans le flou de ces questions. Ensuite, prenant appui sur les avancées de la phénoménologie au XX^e siècle, nous devons nous arrêter à la première question : « Qui parle? » – qui suis-je pour traiter de ce sujet? – avant de voir comment cette phénoménologie remet en cause quelques *a priori* cognitifs qui peuvent habiter l'esprit de certains intellectuels réfléchissant à la question.

1.1 Quelle intelligibilité du religieux/spirituel?

Comme il est question dans ce colloque de *spiritualité*, non de religion, je privilégierai ici les questions de sens, ce qui unifie la vie et la porte à son épanouissement. Je me satisferais très bien de la définition du spirituel proposée par Sandra Schneiders et reprise par André Charron.

Le spirituel, c'est ce qui appartient à la vie de l'esprit. Vivre spirituellement, c'est vivre sa condition humaine au-delà de la banalité d'une existence qui serait réduite à une succession d'activités sans signification capitale et déterminante. Comme l'écrit Sandra Schneiders, la spiritualité peut être définie comme « l'expérience de s'efforcer consciemment d'unifier sa vie, en termes non pas d'isolement ni de repli sur soi, mais de dépassement vers la valeur ultime que l'on perçoit⁹ ».

Je comprends donc le mot « spiritualité » au sens large. Je ne parlerai pas de la dimension culturelle, rituelle ou dogmatique qui caractérise le *religieux* – même si ces derniers éléments conservent à mon sens toute leur importance.

Mais comment aborder ce domaine de la spiritualité? Les règles d'intelligence ne sont pas les mêmes que pour la physique, l'économie ou le sport. Les sciences humaines nous permettent d'approcher un aspect du religieux (il existe, par exemple, la psychologie des religions, la sociologie des religions, l'histoire des religions) et peuvent éventuellement repérer des récurrences, des lois, mais leur approche, bien qu'essentielle à l'intelligence du phénomène, ne permet pas de rendre compte de l'essentiel du phénomène.

Existe-t-il une science qui étudie honorablement le *phénomène religieux* sous toutes ses coutures? Sur quelle rationalité pouvons-nous compter pour aborder notre sujet? À l'instar d'une « anthropologie du Croire », du style de Michel Meslin¹⁰, la religiologie (néologisme qui devient à la mode) peut constater des lois communes qui régissent un ensemble de manifestations religieuses, mais elle ne peut prétendre chapeauter le mystère qui préside aux religions et que ces dernières essaient de rendre intelligible à leur manière. Chaque religion demeure sertie dans un

⁹ A. CHARRON, « Les conditions d'accès au spirituel en un temps d'indifférence religieuse », *Kerygma*, 24, 1990, p. 127.

¹⁰ M. MESLIN, *L'expérience humaine du divin*, Paris, Cerf, 1988.

ensemble culturel donné, héritant d'une histoire particulière : prétendre établir un *langage* métareligieux qui puisse nous permettre de reconnaître une structure commune à toutes les religions me semble encore risqué¹¹. Le terme même de religion ne trouve pas de définition commune entièrement déterminée; certaines spiritualités orientales, par exemple, récusent cette étiquette. Je ne sais pas, à l'heure où l'on se parle, dans quelle mesure la religiologie, comme science du phénomène religieux, est viable. N'y a-t-il pas mieux qu'un prêtre pour parler du christianisme, qu'un rabbin pour parler du judaïsme, qu'un moine bouddhiste pour parler du bouddhisme? Ma certitude est qu'il n'y a pas d'objet religieux neutre, chimiquement pur, identifiable. Il n'existe donc pas une seule rationalité qui puisse rendre compte de la totalité des phénomènes religieux, mais *des* rationalités obéissant chacune à un ensemble de principes propres à une tradition religieuse¹². Une question subséquente consisterait à se demander si une tradition religieuse ne peut obéir qu'à un seul type de rationalité. Nous voyons le problème que cela pose aux « penseurs du religieux ». Si un néophyte veut comprendre une religion, il devra entrer profondément dans celle-ci et la pratiquer jusqu'à un certain point pour en comprendre les tenants et les aboutissants¹³.

D'un point de vue théorique, actuellement, il me semble clair que l'étude des religions fonctionne mieux à partir d'une méthode que l'on peut appeler « la phénoménologie des religions ». Comme son nom l'indique, la phénoménologie cherche à rencontrer l'objet même dans sa donation, avant les *a priori* conceptuels qui nous permettent de le catégoriser de telle ou telle manière. Elle recherche l'autocompréhension que la religion a d'elle-même. Cette approche a l'avantage de respecter le caractère unique et incomparable de chaque groupe religieux puisque la parole d'explicitation revient avant tout au groupe lui-même et non à une tierce personne ayant la prétention de « voir d'en haut » et de comprendre de loin.

Vous comprenez donc ma difficulté pour cet exposé : il ne s'agit plus de parler *des* religions, ni *du* religieux, ni *des* spiritualités, mais *de la* spiritualité – comme s'il était possible de la dégager de son carcan historico-culturel et religieux. J'ai cherché des livres, des études, qui abordent notre sujet. En vain. Pendant longtemps, les convictions religieuses et leur organisation sociale ont

¹¹ Certains argueront que le contenu de différentes pensées religieuses peut être similaire malgré une structure d'esprit différente. La question reste en débat parmi les philosophes. Il s'agit ici d'évaluer comment la structure du langage *in-forme* le contenu d'une pensée et, vice versa, comment la pensée se traduit dans le langage. Mais cette problématique épistémologique déborde largement notre propos.

¹² Chaque religion fonctionne en effet à partir de sa rationalité propre et obéit à des règles élaborées par quelques axiomes de départ, eux-mêmes déterminés par une cosmologie précise. Un musulman réfléchira différemment sur le problème de l'euthanasie qu'un bouddhiste ou un chrétien. Et chacun d'entre eux réfléchira encore différemment selon qu'il se définit comme sunnite ou comme chiite, de l'école du Grand Véhicule ou du Petit Véhicule, qu'il soit protestant, orthodoxe ou catholique.

¹³ Tel fut en tout cas mon choix. On ne peut étudier la musique qu'en faisant du solfège. C'est en choisissant un instrument particulier et en s'exerçant que l'on peut saisir en profondeur les défis auxquels font face, chacun à leur manière, les musiciens en général. C'est dans cette optique que j'ai choisi de poursuivre mes études en théologie, même si je partage l'avis général que la théologie n'a pas l'exclusivité du savoir sur le christianisme (en tant que phénomène social élargi, aucune instance religieuse n'a le monopole du savoir de sa propre religion, bien qu'elle demeure son premier témoin).

servi à maintenir la cohésion sociopolitique de l'État. La réalité du pluralisme religieux telle qu'on la vit aujourd'hui, où la société, plutôt que d'encourager une molle tolérance de toutes les croyances, s'inquiète de l'évolution de ses jeunes et voudrait, en respectant leur liberté et en évitant tout endoctrinement, donner des bases pour une saine évolution intérieure, cette réalité, dis-je, est incroyablement nouvelle dans le monde.

Alors qu'il existe des myriades de grands guides et de charlatans, en chair ou en papier, pour aider la personne à avancer dans un cadre spirituel *précis*¹⁴, peu de travaux ont encore été effectués sur une orientation « métaspirituelle », globalisante, où la personne n'est pas intégrée ou guidée sur *un* chemin, mais est invitée à choisir elle-même parmi les grands courants spirituels ou religieux et à trouver pour soi les outils, les maîtres, les lieux qui contribueront à son épanouissement spirituel¹⁵.

Il existe par ailleurs des mises en garde contre les sectes – je trouve ce moyen apophasique assez prometteur. Savoir reconnaître les tendances ou les contours sectaires, c'est déjà faire preuve d'une saine spiritualité. Une religion n'est pas une secte qui a réussi, mais un mouvement spirituel arrivé à un certain niveau de maturité, avec une cosmologie, une expression rituelle et une organisation sociale particulières. Les tendances sectaires, comme des maladies, guettent toute religion car, de prime abord, le matériau de base reste commun entre les religions et les sectes. Le problème surgit dans le sens à donner à cette matière première : est-ce pour un hôpital ou pour une prison que tels et tels matériaux sont utilisés¹⁶? Oui, on apprend toujours des contre-modèles. C'est en empruntant ce biais de la *via negativa*¹⁷ que je procéderai pour identifier les pièges de la vie spirituelle, avec quelques minces incursions inévitables dans le domaine de la psychologie.

Je m'inspirerais volontiers du message contenu dans les enseignements des grands maîtres spirituels afin de positiver la recherche. Mais, mises à part les grandes lignes (amour, partage, compassion, etc.) que l'on peut gentiment se dire – ou recevoir par Internet –, ce type de « positivation » ne va pas sans une armature métaphysique spécifique, inhérente à la tradition religieuse. Notre but étant précisément de ne pas avoir à nous référer à ces positions particulières, nous devons tantôt nous en tenir aux grandes et creuses déclarations, tantôt prendre la peine d'explicitier le carcan métaphysique dans lequel telle ou telle proposition s'inscrit.

¹⁴ Tellement de maîtres, de gourous ou d'accompagnateurs spirituels publient des ouvrages. Il suffit de se promener dans le rayon « Spiritualité » d'une librairie pour constater la multitude d'auteurs.

¹⁵ Un seul livre semble jouer ce rôle : B. DESCOULEURS et J. VERNETTE, *Repères pour la spiritualité*, Paris, Desclée de Brouwer, 2002. Mais l'accent est encore apologétique et ne se place pas dans une optique neutre de présentation des différentes spiritualités : ce sont des chrétiens ouverts d'esprit qui se soucient du développement spirituel de leurs contemporains.

¹⁶ B. DESCOULEURS et J. VERNETTE, 2002, p. 79.

¹⁷ Cette expression est doublement pertinente dans notre cas, puisque nous parlons précisément des voies à prendre et de celles « à ne pas prendre ». J'entends l'expression *via negativa* non pas en son sens ascétique (se priver de quelque chose pour le bien de la seule discipline), mais en son sens « sanitaire » : se priver de ce qui ne convient pas à une certaine hygiène spirituelle.

Je relève ici le (difficile) pari qu'il est possible d'établir un certain carnet de santé de la vie spirituelle à partir d'éléments concrets ayant un impact direct dans la vie quotidienne, sans avoir à trop se cantonner à l'intérieur d'une tradition religieuse. Soyons francs : les contours de ces analyses demeureront imprécis, dépendants des situations, mais le *noyau*, je crois, reste aisément identifiable : *préserver la dignité de la personne et favoriser son épanouissement pour elle-même, pour les autres et en fonction d'une référence métaphysique particulière.*

Je travaillerai à partir d'au moins deux postulats épistémologiques qui me semblent difficilement falsifiables : *primo*, un *homo religiosus* sommeille en chacun de nous, variant entre le « très éveillé », chez certains, au « très endormi », chez d'autres. *Secundo*, le caractère principal commun à cette nature religieuse ne pouvant pas être déterminé positivement, sa condition de possibilité peut l'être : il s'agit de l'*ouverture* de la personne (son émerveillement, son questionnement, etc.) à ce qui semble la dépasser¹⁸.

1.2 Religion, société et laïcité

Nous verrons, dans les ateliers qui suivent, quelle juste distance une institution d'État doit conserver avec le spirituel. Les traditions religieuses font grand cas des sectes et de nébuleuses spiritualités du genre *New Age* et *épanouissement personnel*. Nous pourrions, comme certains, déplorer le relativisme social qui règne dans nos sociétés occidentales en matière morale ou spirituelle. Mais qui sommes-nous, comme société, pour juger du bien-fondé de telles spiritualités? Au nom de quoi peut-on condamner ou non une spiritualité, dans la mesure où celle-ci ne met pas en danger la vie de ses adhérents ou celle des autres?

Pour bien penser le rapport entre institution civile et institution religieuse, il semble qu'il faille tenir ensemble deux pôles définis par les articles 18 et 26 de la *Déclaration universelle des droits de l'homme*. D'un côté, l'article 18 rappelle le droit à la différence, à la liberté de pensée, de conscience et de religion, ce qui implique « la liberté de manifester sa religion ou sa conviction, tant en public qu'en privé ». De l'autre côté, l'article 26 de la même déclaration rappelle que « l'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine ». Je travaillerai donc dans cette dialectique de la liberté *versus* une certaine notion de l'épanouissement humain¹⁹. Notre réflexion, ici, n'examinera pas non plus le degré d'implication qu'un État peut avoir en ces matières²⁰. Cet exposé se veut laïque, c'est-à-dire qu'il veut, d'une part, rendre honneur aux

¹⁸ « Comment se fait-il que cette tasse de thé soit une tasse de thé? » La question peut sembler absurde ou triviale; elle rejoint la source originelle de l'étonnement (qui, en mathématiques, se résumerait à « Comment se fait-il que $1 = 1$?). En me fondant sur l'ouverture, je fais implicitement référence à cette notion d'étonnement philosophique définie par Aristote, B. Russell ou S. Weil comme constituant la source de la philosophie. Cet étonnement, qu'il produise émerveillement ou angoisse, constitue aussi le moteur de la quête spirituelle. Il s'agit maintenant d'apprendre à le faire fonctionner.

¹⁹ Se pointent ici les questions fondamentales d'anthropologie : selon quels critères et à quelle conception de l'être humain se rattachent nos jugements d'un être épanoui ou non?

²⁰ Les mots de Jean-Paul Willaime sont éclairants à ce sujet :

« Le fait particulièrement marquant est la démythologisation de la modernité elle-même. La modernité se désenchantée en appliquant à elle-même sa capacité autoréflexive, sa dynamique critique : la

sciences humaines et à l'esprit démocratique libéral contemporain et, d'autre part, respecter l'intégrité et la dignité des présumés de base des grandes mouvances religieuses – afin de ne pas transformer celles-ci en marchandise²¹. Par « école », j'entends donc ici le milieu multiconfessionnel dans lequel les jeunes Québécois et Québécoises se trouvent plongés.

1.3 À quel titre puis-je aborder la spiritualité?

Mon regard ici demeure personnel, fruit d'un intense parcours dans le monde des religions, mais toujours en maturation. Je ne prétends pas jouer à l'universitaire. Je me définirai plutôt comme un étudiant universitaire et journaliste témoin de ma génération. Ainsi, mon approche sera aussi subjective que critique d'elle-même et tâchera de mettre en lumière les différentes tensions qui sous-tendent la vie spirituelle.

Ce faisant, je me permets de nous débarrasser d'une terrible logique binaire reçue des sciences exactes. Je ne dis pas que cette logique n'a pas son bien-fondé dans certains domaines. Mais, en ce qui concerne le religieux, ou les sciences humaines pour être plus précis, on reconnaît aujourd'hui que *le sujet n'est jamais purement à l'extérieur de son champ d'étude, mais demeure impliqué dans l'investigation qu'il mène*.

Je dois donc donner quelques informations supplémentaires sur ma démarche²². Le sujet à traiter étant d'ordre existentiel, je repère trois moments précis dans ma démarche :

- Une bonne *expérience* comme lieu premier de connaissance. Mon expérience s'est forgée autant à Montréal, à l'intérieur de différents groupes de jeunes chrétiens, qu'à l'extérieur,

modernité est devenu critique du modernisme, de sa propre utopisation et absolutisation. Cette critique se déploie dans le domaine politique avec la crise du marxisme et l'effondrement des régimes communistes. Elle se manifeste aussi dans les rapports modernité-religion avec une modernité qui tend moins à se concevoir comme une alternative à la religion que comme un cadre pluraliste où diverses expressions religieuses peuvent se déployer [...]. Une radicalisation [de la sécularisation] se traduit, paradoxalement, par une certaine revalorisation socioculturelle du religieux » Jean-Paul WILLAIME, *Sociologie des religions*, Paris, PUF, 1995 (Collection Que sais-je?), p. 106-107.

²¹ Les débats sur la laïcité faisant rage en France, je trouve très éclairante cette définition de la mission de la laïcité, proposée par la lettre que les trois coprésidents du Conseil des Églises chrétiennes en France (CECEF) ont adressée, le 8 décembre 2003, au président de la République :

« La laïcité, en effet, n'a pas pour mission de constituer des espaces vidés du religieux, mais d'offrir un espace où tous, croyants et non-croyants, puissent débattre, entre autres choses, du tolérable et de l'intolérable, des différences à respecter et des écarts à empêcher, et ceci, dans une écoute mutuelle, sans taire les convictions et les motivations des uns et des autres, mais sans affrontement ni propagande. »

²² Ne pouvant atteindre cette objectivité pure, je peux au moins mettre en garde contre mes propres aveuglements. C'est pour cette raison que je me permets d'indiquer d'où je parle, donnant quelques indications sur mon expérience en opérant une certaine autocritique de moi-même. C'est encore pour cette raison que je livre cet exposé à la première personne du singulier.

Cette première attitude, celle d'oser se remettre en question, de savoir intellectuellement que l'on n'est pas en possession du savoir total, mais qu'il nous aide simplement à nous orienter dans un Mystère qui nous dépassera toujours, me semble la première des conditions, une fois sur la route, pour ne pas se perdre dans une isolation qui pourrait entraîner de fâcheuses conséquences.

durant mon voyage, lors de rencontres et de célébrations communes avec les autres grandes traditions religieuses.

- Une saine *confrontation* à l'expérience des autres pour éviter un discours trop refermé sur sa propre personne, sa propre culture ou sa propre religion. À l'occasion de projets, d'événements, de discussions ou de lectures communes, je fus régulièrement amené à confronter mon expérience à celle d'autres jeunes, amis ou non, croyants ou non...
- Une *relecture* de celle-ci, qui implique, à ce stade plus qu'au précédent, une véritable distance critique devant le fait vécu. Cette occasion m'est donnée, d'un côté, par mes études, la lecture de livres et des discussions avec des personnes expérimentées dans le domaine du spirituel et du religieux et, de l'autre côté, par la nécessité de *rendre compte* du religieux qui se vit au niveau personnel, dans ma génération et dans la société ou dans les différents médias où j'ai été impliqué.

1.4 De l'universel au particulier — fonction de la contextualisation

Étant surtout appelé à rendre compte de la foi des jeunes et étudiant aujourd'hui la théologie à l'Institut catholique de Paris, je suis conscient qu'il nous faudra néanmoins dépasser un *discours formaté par la pensée monothéiste*. Est-ce possible? Mon propos se veut aussi rigoureux qu'ouvert devant les différentes formes de vie spirituelle et religieuse. Une première question se pose à nous : avec quelle compréhension de l'être humain peut-on aborder une question aussi vaste? Je n'ai pas de réponse à cette question. Je sais qu'un bouddhiste entendra de manière très différente l'éducation, puisqu'il aura en arrière-plan, dans sa représentation du monde, une conception très impersonnelle de l'être humain, alors que nos sociétés occidentales se sont construites, même sans la religion aujourd'hui, sur une conception très personnelle (et interpersonnelle) de l'être humain.

Cette question nous montre bien que nous devons faire le deuil d'un discours parfaitement universaliste. Je ne sais pas si je dois insister sur ce propos. Pour certains, le pas est franchi; pour d'autres, il reste encore à faire. Les philosophies des lumières ont apporté beaucoup d'éléments importants à la réflexion philosophique, mais ont aussi connu des ratés qu'il ne faudrait pas reproduire encore aujourd'hui. Par exemple, l'universalisme kantien, déraciné de son contexte, est fortement critiqué aujourd'hui²³. Un professeur de philosophie (Capelle) explique :

²³ Le XX^e siècle nous montre qu'il ne nous est pas possible de réfléchir de manière kantienne aux religions. J'aimerais citer Stéphane Haber, explicitant la pensée d'Habermas sur le sujet :

« Il existe une sorte de credo implicite du rationalisme occidental dont on peut se demander aujourd'hui s'il peut encore rencontrer l'adhésion. Ce credo pourrait s'exprimer de la façon suivante : en faisant usage de notre raison, autrement dit en pensant de manière réfléchie, nous nous arrachons à nos particularités psychologiques, historiques ou culturelles; nous mettons entre parenthèses notre insertion contingente dans le monde et, en contrepartie, nous devenons capables d'atteindre par la connaissance la réalité, l'objet transcendant. De cette manière, nous accédons à un plan qui nous est commun à moi et à autrui, à vrai dire au seul plan qui le soit [...].

Or, c'est sous plusieurs rapports qu'on peut affirmer qu'un tel credo est devenu hautement problématique, pour ne pas dire qu'il se trouve désormais totalement discrédité [...].

Le religieux n'y est pas pensé ni enseigné à la hauteur de son objet. Il serait trop long de démontrer que ce déficit trouve ses racines dans une certaine philosophie des Lumières, celle qui naît avec Lessing et s'épuise dans quelques thèses de Comte. Il est admis que cette tradition de pensée ou de non-pensée, qui constitue la partie ombrée des Lumières, a engendré son cataclysme historique, philosophique et politique²⁴.

Pareillement, l'autonomie du sujet, pouvant être détaché des siens, ne fait pas justice à la dimension sociale inhérente à la condition humaine. Le retournement qu'a provoqué la phénoménologie instaurée par Husserl, puis reprise par Heidegger, a bouleversé nos présupposés épistémologiques au niveau de la recherche universitaire, mais ne s'est pas encore bien intégré à la réflexion populaire sur des sujets tels que le spirituel et le religieux. Notre cadre épistémologique doit donc être quelque peu précisé pour éviter des malentendus particuliers. Des hommes comme Ricœur, Gadamer ou Habermas, à la suite des fondateurs de la phénoménologie, ont considérablement influencé la réflexion religieuse (occidentale au moins) en renouvelant les outils avec lesquels nous entamions notre réflexion – comme si nous étions passés d'un télescope à un satellite pour observer les étoiles. Nous découvrons au moins trois axiomes fondamentaux : la vérité est sertie dans l'histoire²⁵; le sujet est toujours impliqué dans ce qu'il observe; pour appréhender le monde, le langage joue un rôle de *médiation* fondamental.

Si nous voulons suivre les conclusions épistémologiques de nos penseurs contemporains sans tomber dans un relativisme de bas étage, il est fondamental de préciser ici l'aspect contextuel de

Il est devenu clair que la faute originelle du rationalisme consistait à oublier la finitude de notre pouvoir de réflexion et à nous demander l'impossible, à savoir nous installer dans le point de vue de nulle part. En réalité, nous ne nous comprenons guère que sur fond d'une appartenance préalable à un monde historique que nous ne pouvons pas entièrement reprendre et médiatiser dans le mouvement d'une subjectivité qui se fonde elle-même. Nous sommes toujours *situés* d'une manière qui nous interdit de prétendre faire coïncider notre point de vue avec celui de la raison pure [...].

Le rationalisme classique tenait les désaccords inter-humains pour dépassables en principe et donc pour superficiels; il s'attendait à ce que l'individu réfléchi adopte, dans ses délibérations, un point de vue surplombant les formes de vie humaines, au-delà des cadres mentaux particuliers issus de son expérience et de sa culture. Mais avec la fin des grands récits et des grandes utopies inspirées par l'idée d'une libération rationnelle de l'humanité, il faut reconnaître que nous ne disposons plus de codes unifiants, que les idéaux rationalistes se révèlent dérisoires et même dangereux par leur universalisme précipité. » Stéphanne HABER, *Jürgen Habermas, une introduction*, Paris, Pocket, 2001, p. 157-159.

²⁴ D. BOUBAKEUR, P. CAPELLE, P. JOUTARD et R.-S. SIRAT, *L'enseignement des religions à l'École laïque*, Paris, Salvator, 2003, p. 38.

²⁵ Reprenons encore Gadamer sur le rapport à la vérité :

« Si dans l'expérience de l'art nous avons affaire à des vérités qui outrepassent fondamentalement le domaine de la connaissance méthodologique, une situation semblable se découvre pour l'ensemble des sciences humaines; notre héritage historique sous toutes ses formes y est sans doute érigé lui aussi en objet d'investigation; mais en même temps, il vient s'y dire dans sa vérité. L'expérience de la transmission du passé par l'histoire dépasse fondamentalement ce qui, en elle, est objet possible d'investigation. Elle n'est pas vraie – ou non vraie – dans le sens seulement sur lequel la critique historique a compétence pour décider. Elle ne cesse de communiquer une vérité à laquelle il importe de participer » H.G. GADAMER, *Vérité et méthode*, Paris, Seuil, 1976, p. 22.

notre question²⁶. Il n'y a pas de solution applicable uniformément à toute la surface de la terre. Je ne poserai pas les balises spirituelles dans un éternel ou un universel, mais bien pour ici, le Québec des années 2000, en fonction de ses héritages et des influences que cela provoque dans nos choix comme société à l'heure de la mondialisation.

Historiquement, nous avons vécu la Révolution tranquille il y a seulement trente ans. Afin de bien réfléchir à la situation présente, il faut revenir en arrière et procéder comme société à une solide appropriation de notre histoire religieuse québécoise. Comme l'écrit Jocelyn Létourneau de l'Université Laval, dans un article publié dans *Le Devoir* le 18 décembre 2002, « il ne saurait y avoir, pour la société québécoise, passage fécond vers l'avenir sur la base du reniement d'un passé, d'une culture et d'un projet sociétal particulier se rattachant à une histoire ». Sous-estimer l'héritage judéo-chrétien dans notre culture serait néfaste pour le bien de notre futur. C'est par notre histoire que nous pouvons le mieux déterminer les accents anthropologiques qui nous seront propres en matière de balises spirituelles à transmettre aux jeunes Québécois et Québécoises.

Au Québec, nous sommes aussi appelés à tenir deux mondes ensemble – une essence française (latine) et une existence nord-américaine (anglo-saxonne) – dans un lieu qui fut autrefois habité par une autre civilisation – je pense ici aux autochtones. Nos conclusions auront bien quelques accents communs avec d'autres lieux, mais ressembleront peu, finalement, à la situation italienne, brésilienne, congolaise ou vietnamienne. Je renonce à pouvoir universaliser nos conclusions pour la terre entière.

En ce qui concerne le traitement du thème de cette conférence, je me permets d'écarter des binômes du genre sujet/objet, pour notre réflexion, afin de m'en tenir surtout au *rapport* ou à la *relation* qui sont entretenus entre le sujet et le « non-sujet ». La médiation, explicite ou non, demeure le support sur lequel nous pouvons le mieux travailler notre thème²⁷. Je propose donc, comme structure de cette présentation, de reprendre les trois axes fondamentaux de l'existence humaine : le rapport à soi, aux autres²⁸ et à Dieu (un ultime, un transcendant, l'origine ou la fin qui donne sens aux actions posées).

Je reprendrai la question de la médiation par le langage au point suivant de cette présentation.

²⁶ La conclusion du rapport Debray reprend ce sujet : « Il n'y a pas de norme européenne en la matière [l'enseignement des religions à l'école laïque], chaque mentalité collective gère au moindre mal son héritage historique et ses rapports de forces symboliques » (p. 23).

²⁷ C'est dans le rapport que se constituent les merveilles ou les horreurs du religieux. Un homme seul n'est pas un homme. Son rapport peut être fusionnel avec la nature, avec autrui; il ne sera jamais *immédiat*. Dans l'ordre de la connaissance, du rapport à soi, la conclusion est la même : il existe une compréhension de soi, une narration de sa propre identité (voir les travaux de Ricœur, par exemple) qu'il ne faudrait pas mépriser. Ce sont ces rapports comme tels que je me propose d'aborder ici et non les termes par lesquels ils se constituent.

²⁸ Je laisse de côté le monde en tant que cosmos, le traitant soit avec les autres, soit avec le transcendant.

2. VERS LE SOMMET DU DEVENIR

2.1 Rapport au Transcendant et à l’Au-delà du savoir

Il est temps de se mettre en marche. Le premier ensemble de questions à se poser concerne la *direction* à prendre. Où se trouve le sommet? Quelle certitude puis-je avoir que le chemin emprunté est le bon? Même si on peut *a priori* préférer aborder la montée par la face sud, nord, ouest... du sommet, l’exactitude de la voie suivie demeure incertaine²⁹. Le second ensemble concerne les *moyens* pour y accéder. Dans quelle mesure peut-on posséder la vérité? Aucune certitude absolue ne peut garantir que nous sommes sur la bonne route. Je ne dispose que d’indices – majeurs, selon les croyants, mais non absolus – qui peuvent indiquer que la route empruntée n’est pas mauvaise. De quelle vérité peut-on parler alors? Le troisième ensemble de questions prolonge la problématique précédente en abordant le *rôle de la foi*. Maintenant que sont identifiés certains moyens pouvant aider à la marche, dans quelle mesure, et selon quelles conditions, puis-je me confier en ceux-ci? Quelle place l’expérience de nos prédécesseurs peut prendre? Le quatrième et dernier ensemble de questions pour cette partie concerne le *rapport à l’arrivée*. En quels termes peut-on parler de « fin de parcours » ou de « fin du monde »?

2.1.1 *Devant la question du sommet, quel statut est accordé au « savoir » et à la « perception »?*

Sans parler immédiatement de la réalité du sommet (c’est-à-dire de l’existence de Dieu ou du Non-Dieu), les sagesses orientales nous rappellent qu’il faut d’abord réfléchir sur la *manière* dont ces convictions nous habitent. Comment savons-nous? Quelle critique a-t-on de soi-même, de ses perceptions, de ses envies? Si le bouddhisme a si bonne presse, c’est sans doute parce que Siddharta Gautama nous met en garde contre cette manière de connaître qui tourne autour d’un ego finalement indicible et insiste plutôt sur un art de vivre au quotidien que sur des dogmes. Inutile, pour lui, de se perdre en des considérations métaphysiques trop abstraites³⁰. Constamment, le bouddhiste (et l’hindou, même si la conscience ne joue pas exactement le même rôle) est appelé à être conscient de ce qui l’entoure, de ce qui l’habite, de ce qu’il sait. Voilà pourquoi on parlera du Bouddha comme d’un être éveillé qui est parfaitement *conscient* (sans complément ici)³¹.

²⁹ Ce sont les grandes orientations de départ de la réflexion métaphysique. Esquissons-les à grands traits. Certains, dans leur conception du monde, préfèrent partir du primat que Dieu existe (religions monothéistes), qu’il est personnel (judaïsme, christianisme) ou qu’il est transcendant (islam), alors que d’autres se méfient du monde sensible et du sujet l’expérimentant, estimant que nous sommes nous-mêmes une parcelle de Dieu (hindouisme) ou que la question de Dieu n’a rien à voir avec notre vie (bouddhisme et athéisme moderne). D’autres encore jugent cette question impossible à répondre (agnosticisme).

³⁰ C’est l’histoire de la flèche empoisonnée, à partir de laquelle on peut comprendre les quatre nobles vérités.

³¹ « Avant de croire, expérimentons... » Cette fameuse exhortation du Bouddha que l’on trouve dans le *Kamala Sutra*, souvent surutilisée, a trouvé beaucoup d’échos dans notre *ethos* post-moderne axé sur l’expérience personnelle.

Cette démarche entraîne des conclusions d'ordre métaphysique : à force de faire fonctionner la conscience, le dualisme observateur/observé, par exemple, n'a plus de sens; il englobe le « ressenti » d'avant le jugement et amènera le disciple à vivre le dualisme concret dans un non-dualisme réel : « Je n'ai rien appris avec vous, il n'y a rien à savoir dans tout ce que vous dites » (compliment que mon professeur de bouddhisme zen a fait à son maître zen). Un hindou, dont le concept d'*advaita* (non-dualisme) est central dans sa conception du monde, traduit cette idée par « Je suis cette conscience infinie » ou le fameux *Tat tvam asi* : « Je suis toi », c'est-à-dire « Le monde et moi, nous sommes un ». Dans les deux cas, l'expérimentateur et l'expérimenté disparaissent : seule l'expérience demeure.

En d'autres mots, seule la marche a de l'importance. Le sommet n'est pas ce qui importe. En effet, on voit en ce sommet une autre illusion dont il faut prendre garde. La lucidité *pendant* la montée a une importance plus grande que la montée elle-même³². Maître Dogen, un des plus grands penseurs zen du Moyen Âge, explique : « Aucun besoin de chercher le *satori* [l'illumination, le "sommet de la quête spirituelle bouddhiste"] : si vous faites *zazen*, le *satori* vous visite... » Il n'est pas nécessaire de parvenir au sommet de la montagne, puisque la nécessité elle-même est illusoire en ce sens qu'elle se rattache à un ego assoiffé de désirs. « Le bouddhiste passe la vie tout entière à la question, non pour trouver la vérité (nulle recherche d'un vrai transcendantal), mais pour la vivre authentiquement – en éveillé³³. » Bref, montagne ou pas, ce qui importe, c'est d'être ce qu'*il faut* être.

2.1.2 *Quel rapport est entretenu avec les moyens d'accéder à la vérité? Pense-t-on posséder la vérité, participer à la vérité ou être dépassé par la vérité?*

Cette première mise en garde comprise, nous pouvons aborder les autres groupes ayant à leur disposition des écrits, des cartes pour se guider dans la montagne. Chacun de ces groupes estime avoir reçu la Parole de Dieu, c'est-à-dire une carte et une marche à suivre assez précise. Cette Révélation est une chance pour le croyant, mais lui cause en revanche plus de difficulté à ouvrir ses rangs aux autres religions³⁴ (ce qui donne peut-être une longueur d'avance aux spiritualités orientales au regard de la tolérance religieuse).

Ne croyez pas sur la foi des traditions, bien qu'elles soient en honneur depuis de nombreuses générations et en beaucoup d'endroits. Ne croyez pas une chose parce que beaucoup en parlent. Ne croyez pas sur la foi les sages des temps passés. Ne croyez pas ce que vous vous êtes imaginé, pensant qu'un Dieu vous l'a inspiré. Ne croyez rien sur la seule autorité de vos maîtres ou de vos prêtres. Après examen, croyez ce que vous-mêmes aurez expérimenté et reconnu raisonnable, qui sera conforme à votre bien et à celui des autres.

³² Dans un ordre d'idées similaire, Catherine de Sienne disait : « Le chemin vers le ciel est déjà le ciel. » Et Cervantès, à propos de Don Quichotte : « Il cherchait le Paradis sans savoir que le chemin était lui-même paradis. »

³³ « La philosophie du bouddhisme », *Le Nouvel Observateur*, hors série, avril-juin 2003, p. 90.

³⁴ Je renvoie au livre de M. DOUSSE, *Dieu en guerre : la violence au cœur des trois monothéismes*, Paris, Albin Michel, 2002, qui montre bien la difficulté propre aux religions révélées, alors qu'on sait qu'au Japon, par exemple, on peut se dire shintoïste et bouddhiste en même temps sans que cela pose de problème métaphysique particulier.

Devant la multiplicité de ces révélations, comment reconnaître la vraie des fausses? Y en a-t-il une seule qui soit bonne ou sont-elles toutes bonnes? En vertu de quoi pouvons-nous affirmer l'exclusivité d'une vérité? Dans la mesure où ces cartes indiquent des chemins différents, les religions qui s'en réclament sont donc, elles aussi, différentes (contrairement à une idée reçue, les religions ne sont pas semblables ni même équivalentes). Mais la différence ne signifie pas pour autant l'inégalité d'origine. Chacune garde sa spécificité propre pour indiquer l'accès au sommet, et aucun de nous, ici présents, ne pouvons juger avec notre cervelle humaine de l'accessibilité réelle du sommet.

« Dieu, on ne le connaît pas, mais on le reconnaît toujours », disait un théologien, Maurice Zundel. Philosophiquement, dans les grandes traditions religieuses monothéistes, on sait qu'il est impossible de dé-finir, dé-limiter cet infini transcendant que certains nomment Dieu. Le nommer Absolu, Ultime, Sublime, Infini, Être suprême, Vérité... pose déjà quelques problèmes³⁵. Ce qui pourra surtout être mesuré, jugé et qualifié de bon ou de mauvais, c'est l'utilisation faite de ces cartes – mais cela dépend alors surtout des lecteurs, des interprétations, et non plus de la légitimité de la carte³⁶.

À partir du moment où l'on se met du côté de ceux qui croient connaître la route à prendre pour parvenir à la vérité entière (au sommet), quel rapport entretenir avec la vérité? Avoir la vérité, c'est vouloir contrôler, dominer ce géant. Participer à la vérité, c'est reconnaître à celle-ci une existence propre, distincte de soi, mais à laquelle il est possible de se rattacher et de se fier. Se laisser posséder par la vérité, c'est être obligé d'être sincère avec elle. C'est se savoir humble et petit devant ce mystère qui, sans être incompréhensible, n'en finit pas de se rendre intelligible à notre raison. Ou, selon les mots de Nicolas de Cues, « le fini est enveloppé dans l'infini, et l'infini se développe dans le fini ». Le défi est grand pour les religions monothéistes de renoncer à l'exclusivité de la vérité : cela pose des problèmes théologiques internes majeurs qui peuvent aller jusqu'à remettre en cause l'appareil religieux qui s'érige en tant que seul dépositaire officiel de cette vérité.

C'est pourquoi le dialogue interreligieux devient une nécessité aujourd'hui et qu'il est bon d'encourager les initiatives variées de croyants d'horizons différents pour permettre à la vérité de retrouver l'ampleur qui est la sienne. On apprend toujours des autres puisqu'ils sont, eux aussi, enveloppés par la même vérité. Le b. a.-ba du dialogue n'est-il pas de considérer que l'ouverture à l'autre aide à la connaissance de soi, du monde et de Dieu?

³⁵ Les musulmans lui donnent 99 noms, voulant symboliquement signifier qu'aucun nom ne peut lui convenir. *Allah Akhbar!* (qui signifie : « Dieu (est) plus grand » – au comparatif, sans complément, pour montrer qu'il est définitivement incomparable).

³⁶ La question de savoir si le sommet est accessible à telle ou telle carte demeure entièrement mystérieuse. Les fidèles des religions révélées croient que oui, le sommet est accessible et qu'ils sont sur la bonne route, alors que les religions orientales, comme nous l'avons vu, posent le problème autrement et ne considèrent pas le sommet comme l'ultime fin de la marche – ce qui importe, c'est la marche elle-même.

Le judaïsme, avec sa longue tradition d'interprétation (on dit que, là où deux juifs discutent, il y a trois opinions qui circulent), reconnaît au texte une valeur divine, certes, mais refuse de l'enfermer dans une seule interprétation : en compilant les interprétations de Rashi, de Maimonides, etc., le Talmud en demeure un témoin des plus éloquents.

Le rapport des chrétiens avec leurs Écritures saintes les a conduits pendant longtemps à un rejet des autres traditions religieuses. Depuis peu, heureusement, avec l'herméneutique, cette regrettable attitude disparaît³⁷. La théologie rigide dogmatique de l'Église catholique romaine est en train de rendre les armes au profit d'une théologie de type herméneutique. La tendance fondamentaliste à lire la Bible (ce n'est que dans les années 60, avec le concile Vatican II, que l'on sort vraiment de cette conception historiciste des textes – comme de dire, par exemple, que la Genèse a vraiment eu lieu en sept jours et qu'une discussion a vraiment pris place au jardin d'Eden) cède la place aux outils modernes d'exégèse; le texte sacré occupe une fonction médiatrice, mais non absolue. Claude Geffré, l'un des plus éminents théologiens de l'herméneutique, qui vient de recevoir un doctorat *honoris causa* de l'Université de Montréal au mois d'octobre de cette année, explique cette « nouvelle épistémologie théologique » dans son livre *Le christianisme au risque de l'interprétation*. Il écrit :

La théologie est donc un chemin toujours inachevé vers une vérité plus plénière... L'erreur propre du dogmatisme consiste à réduire les signifiants de la révélation à leurs expressions conceptuelles [...].

Qui dit témoignage dit distance, épaisseur humaine, interprétation [...]. La théologie ne peut donc rêver d'un accès immédiat à la vérité comme si celle-ci coïncidait avec la Parole de Dieu à l'état pur ou avec un événement historique au commencement. La théologie comme herméneutique n'atteint la vérité des énoncés de foi que dans une perspective historique.

Sous prétexte que les vérités de foi sont absolues, ce fut l'erreur d'une certaine théologie dogmatique d'oublier que la possession de ces vérités par l'esprit humain est toujours historique et donc relative. Les énoncés de foi sont vrais aujourd'hui comme hier, mais leur compréhension juste dépend du pouvoir de signification de l'esprit à un moment historique donné. Et par ailleurs, la vérité d'un énoncé est déterminée par la situation historique de question et de réponse qui fut à l'origine de la formulation de cet énoncé³⁸.

³⁷ Voir, par exemple, *Nostra aetate* §2 et *Redemptoris Missio* n° 55.

L'Église catholique ne rejette rien de ce qui est vrai et saint dans ces religions. Elle considère avec un respect sincère ces manières d'agir et de vivre, ces règles et ces doctrines qui, quoiqu'elles diffèrent en beaucoup de points de ce qu'elle-même tient et propose, apportent souvent un rayon de la vérité qui illumine tous les hommes. Toutefois, elle annonce, et elle est tenue d'annoncer sans cesse, le Christ, qui est « la voie, la vérité et la vie » (Jn 14,6), dans lequel les hommes doivent trouver la plénitude de la vie religieuse et dans lequel Dieu s'est réconcilié avec toute chose.

Elle exhorte donc ses fils pour que, avec prudence et charité, par le dialogue et par la collaboration avec ceux qui suivent d'autres religions, et tout en témoignant de la foi et de la vie chrétiennes, ils reconnaissent, préservent et fassent progresser les valeurs spirituelles, morales et socioculturelles qui se trouvent en eux.

³⁸ C. GEFFRÉ, *Le christianisme au risque de l'interprétation*, Paris, Cerf, 1983, p. 83-86.

L'islam manque peut-être encore d'outils de ce genre : les grands intellectuels qui ont fait sa grandeur au Moyen Âge ne trouvent pas d'homologues actuellement. Mohammed Arkoun, professeur émérite de la pensée islamique à la Sorbonne, dans une entrevue sur la laïcité donnée à *La Croix* le 26 juin 2003, explique :

Imaginez le christianisme ou le judaïsme sans les instituts catholiques, les facultés de théologie protestantes, les centres d'études juives, qui apportent aux citoyens une connaissance et un recours contre les dérives idéologiques dont sont parfois victimes les religions. Les musulmans ne bénéficient pas de cet encadrement de théologiens et d'historiens qui expliquent ce qu'est un texte religieux, avec les outils d'une lecture critique moderne des textes sacrés. Or, pour l'islam, les déformations sont immenses.

Devant ces écarts, ce n'est pas la religion qui est à condamner, mais plutôt le manque d'outils ou l'absence de théologiens équipés des moyens modernes de la pensée qui est à déplorer.

En somme, il s'agit pour le néophyte de reconnaître à la carte, au texte, à la réflexion, son rôle de tremplin³⁹. Il ne faut pas confondre la source et le puits, disait l'un de mes professeurs. « En pointant la lune, l'idiot regarde le doigt », renchérit un proverbe chinois. Ou, pour reprendre notre analogie, disons que je ne dois pas confondre le plan reçu, qui doit servir à m'orienter dans la montagne, avec la montagne elle-même; c'est la marche dans la montagne qui compte en définitive, non la carte qui m'y guide⁴⁰.

Ces propos sont un écho à cette imposante réflexion moderne sur la *médiation* (par le langage ou le signe). Nous pouvons aller un peu plus loin sur ce sujet. De même que la carte est une médiation dont l'être humain se sert pour s'orienter dans la montagne (comme le dogme est une marche d'escalier et non une barrière pour avancer sur les sentiers montagneux)⁴¹, le langage divin peut se comprendre à partir de la catégorie de sacré. Mais comment faire pour éviter les violences qu'il peut susciter? Dans la mesure où l'on se sert du sacré pour contrôler, voire dominer l'être humain, il y a danger. En revanche, quand les rituels – ou quelque état de chose sacré – se font le *catalyseur* du divin, font pénétrer dans ce Mystère ineffable et donnent de l'énergie pour poursuivre cette randonnée spirituelle, l'ascension s'en trouve revigorée.

Finalement, la question du langage ne vient-elle pas résumer ici notre propos? Aucune relation directe à l'autre ou au monde ne nous est possible : le langage occupe, dans l'univers humain, cette fonction capitale de médiation par laquelle nous pouvons communiquer, combler, enjamber les fossés qui nous séparent de nous, les uns des autres, et de Dieu. Au dire de G. Steiner, professeur de littérature à Cambridge et philosophe :

Entre le signifiant et le signifié, entre l'intention et la forme exécutive, il est dorénavant des décalages constants, irréductibles. Nous ne pouvons jamais dire la

³⁹ Voir aussi les réflexions sur les sacrements ou la sacralisation de certains objets, temps ou lieux dans L.-M. CHAUVET, *Symbole et sacrements*, Paris, Cerf, 1987.

⁴⁰ On pourrait aussi invoquer Jésus déclarant que le *Shabbat* est fait pour l'homme, mais non l'homme pour le *Shabbat*, ou tel maître bouddhiste qui fait brûler les statues des dieux parce qu'il a froid.

⁴¹ J. VERNETTE, *Les sectes et l'Église catholique*, Paris, Cerf, 1994, p. 77.

totalité de ce que nous voulons dire, nous ne pouvons jamais épurer la description ou l'analyse verbale d'une possible pénombre d'ambiguïté, de valeurs et de connotations inchoatives ou privées finalement inexprimables. L'adjectif « indicible » vibre obscurément de cet aperçu d'une urgence irrésolue, muette. Même sous sa forme la plus scrupuleuse ou inspirée, le discours procède par approximation. Nous ne sommes plus parfaitement à l'aise dans notre dire⁴².

2.1.3. *Quel rôle la foi joue-t-elle? Quel degré de certitude ou d'incertitude se manifeste en soi?*

Maintenant que les outils pour parvenir au sommet ont été identifiés, il reste à déterminer notre rapport à ceux-ci. C'est, en termes plus théologiques, ce que l'on pourrait appeler la « foi ». Ce mot, qui vient du latin « fides » (confiance), rassemble les notions de fidélité, de confiance, d'adhésion et de promesse... Ces vertus sont grandes et admirables quand elles fonctionnent comme soutien vivifiant. Mais la foi aveugle, qui mène à l'obscurantisme, ou la foi du charbonnier, qui ne prend pas le temps de faire usage de la raison comme aide complémentaire à la foi, peut susciter certains dangers.

« Qu'est-ce qu'avoir la foi? » « Es-tu croyant? » Ces questions reviennent sans cesse dans la bouche de nos contemporains. Les questions sont fortement piégées. Elles ne formulent pas, je crois, ce qu'elles essaient de déterminer. Un philosophe juif, Martin Buber, aimait répondre : « Je ne sais pas si je crois en Dieu (c'est-à-dire si j'ai la foi). Ce que je peux vous dire, c'est que tous les soirs je parle à Dieu. » Un ami ajoute : « Je ne dis pas : *Je crois en Dieu*, mais je dis : *Je crois que Dieu me parle*. »

Il faut distinguer la foi de la connaissance, ce que ne font pas les groupes gnostiques, qui fonctionnent beaucoup selon une initiation spécifique, secrète, réservée à une élite souvent. « Gnose », du grec *gnosis*, signifie « connaissance ». Mais croire en Dieu, ce n'est pas comme croire qu'il fait beau dehors. La foi, aussi inébranlable soit-elle en théorie, sera toujours confrontée à sa *mise en pratique*. La fuite du monde comporte plus de dangers que de solutions, puisque le monde demeure en tout lieu et en tout temps. Pour un croyant, la foi mise en pratique consiste à *interpréter* quelle est la volonté de Dieu pour lui dans telle ou telle situation. Faut-il poursuivre tout droit dans cette voie pour se rendre au sommet ou dois-je tourner à droite ici, contourner le flanc de la montagne, pour reprendre plus loin la montée? Il s'agit de nouveau de lire la carte, la Parole de Dieu, au regard de la situation. Dans cette optique, *le doute* (de l'ordre de la connaissance) *est inhérent, voire coextensif, à la foi*. Même un « maître » comme Jésus a douté, à Gethsémani (« Faut-il que je meure ainsi sur une croix ou n'y a-t-il pas une autre issue possible? »), avant de s'en remettre à son Père, une fois de plus, dans un geste de dépossession totale de Lui-même : « Que *ta* volonté soit faite! » (Luc 22, 42).

Parfois, la connaissance ne suit plus la foi. On ne sait pas pourquoi il faut aller dans telle direction, mais c'est par là. Cela ne pose pas de problème tant que l'horizon d'une plénitude à

⁴² G. STEINER, *Errata*, Paris, Gallimard, 1998, p. 137-338.

venir embrasse *l'ensemble* du monde (sans exclusion arbitraire). Les fondamentalismes se construisent précisément sur cette annihilation de la raison au profit d'un idéalisme mortifère. Pour éviter ce piège, il est bon de s'interroger sur le rapport entre la visée et les moyens pris pour l'atteindre. Dans un régime spirituel, la fin ne justifie pas les moyens : la violence engendre la violence et la colère suscite l'intolérance. Il n'y a que l'amour qui puisse faire naître l'amour, et la joie, un sourire.

De quelle foi parlerons-nous alors? La foi est à l'image d'une relation amoureuse. On se rencontre, on ne sait pas pourquoi on est ainsi attiré par l'autre, mais cette attraction est plus forte que tout. On a besoin de connaître encore plus, encore mieux, la personne qui nous fait face. La foi est interrogation. Elle est questionnement, doute, émerveillement. La foi n'est jamais statique⁴³. Elle n'est pas obéissance aveugle à des préceptes divins. Elle est écoute, rencontre. La fameuse déclaration de Jésus à propos de la foi de Thomas, qui a besoin de voir pour croire, a été démesurément travestie au cours des siècles. Dans l'Évangile de Luc, Jésus précède la demande : « Touchez-moi » (Luc 24, 39)⁴⁴.

La foi mal positionnée serait de penser que le sommet est déjà atteint, alors que seule la carte y menant demeure à portée de main. La foi « réelle » consiste précisément à se reconnaître sur un chemin, en route vers la terre promise, *confiant d'être accompagné*. « Le *credo*, m'expliquait un théologien, c'est pour moi le récit de l'histoire de Dieu dans notre humanité » (on entend ici les accents qu'ont pu produire la narratologie et l'herméneutique sur la théologie). J'étais stupéfait de recevoir, aux Journées mondiales de la jeunesse de Paris, un catéchisme de l'Église catholique avec ce commentaire : « Vous aurez toutes les réponses que vous cherchez dans ce livre! » – et ce n'était pas la Bible dont on parlait. Un récit de la vie des saints aurait été mille fois plus approprié pour nourrir la foi des jeunes, car c'est *leur expérience du révélé* qui est racontée, leur expérience de leur route avec l'esprit de Dieu.

Je me permets d'insister : la foi n'est pas une réponse. Elle ne s'enseigne pas comme un *corpus* conceptuel auquel il faut adhérer. Il ne s'agit plus, avec les jeunes et les moins jeunes, de discours à expliquer, mais de parcours à proposer, à échanger, à contempler. Lors d'un panel à la Sorbonne sur l'enseignement des religions à l'école laïque, le professeur Aïouaz (musulman) expliquait que l'instruction et l'enseignement religieux sont liés et transmis par la pratique et le culte. Ces éléments sont organiquement liés. Il n'existe pas de séparation stricte entre le régime de la foi et le régime du quotidien. « Prie et tu auras la foi », disait Pascal. Même son de cloche chez Raphaël Draï, intellectuel juif travaillant à mi-chemin entre la psychanalyse et les sciences politiques.

⁴³ J'aime l'image des arbres pour parler de la foi. L'image de la graine de moutarde est d'ailleurs déjà utilisée dans les Évangiles. La foi grandit si on l'arrose; elle s'atrophie si elle n'est pas *nourrie*.

⁴⁴ De nombreux exemples peuvent être trouvés pour étayer cet argument : la foi n'est pas de l'ordre d'un acquis, mais d'une *praxis*. Ainsi, dans son fameux discours sur la montagne (Mt 5-7), Jésus termine sur la parabole de la maison construite sur le roc ou sur le sable. Dans les deux cas, le disciple écoute; seulement, il demeure installé sur du sable s'il ne met pas en pratique ces paroles, alors que celui qui les met en pratique construit sa vie sur du roc (Mt 7,24-27). La foi, comme la vérité, dans le registre spirituel, est de l'ordre d'un *faire*.

Dans un entretien sur la laïcité donné à *La Croix* le 24 juin 2003, il explique : « L'arrivisme religieux est quelque chose de terrible, car la foi n'est pas un point d'arrivée. Mais une fois qu'on sait que sa foi est un point de départ, il est possible de se mettre en chemin vers l'autre. »

Quand la question « As-tu la foi? » est posée, on veut savoir dans quelle mesure l'autre est engagé dans sa foi, engagé *par* ses convictions, dans quelle mesure les rituels ont sens dans sa vie et quelle place la dimension spirituelle occupe dans le quotidien de cette personne. Toujours pour reprendre notre analogie, quelqu'un qui a la foi est quelqu'un qui s'inquiète de la route qu'il parcourt en montagne : il questionne, vérifie l'état du chemin, compare avec ses proches ses propres intuitions... Même ayant la foi, il peut se tromper. Bref, il est intéressant de rapprocher les mots « quête » et « question », qui ont la même racine. La foi est autant une quête de Dieu que le premier pas d'une réponse à la question que Dieu nous pose.

2.1.4. Comment le rêve, l'imaginaire ou l'attente d'une « fin du monde » aident-ils à vivre le présent?

Un mauvais rapport aux représentations symboliques, qui permettent éventuellement de donner du cœur à la marche de manière positive (en sachant ce qui nous attend là-bas, au sommet) ou de manière négative (par la menace d'un châtement terrible à ceux qui ne respecteraient pas les consignes), ne doit pas résilier le vécu du quotidien.

Les groupes religieux de type « apocalyptique », fonctionnant sur l'imminence de la fin du monde, oublient la fonction vectorielle de l'eschatologie. Si une fin est attendue, c'est qu'un début (la Création) a été inauguré selon un projet établi par le Créateur. Ce dernier pourra, dans plusieurs cas, promettre son aide à certaines personnes (ou groupes humains) pour l'accomplissement de la Création. Le croyant en cette promesse se reconnaît donc *en route*, comme polarisé dans une *tension du déjà-là et du pas-encore*. Ce *déjà-là* lui assure que Dieu est avec lui, qu'il s'est révélé et a secouru ses pères. Le *pas-encore* lui rappelle que la marche n'est pas terminée : un monde est à conquérir. Les groupes fuyant ce monde en raison de celui qui est à venir se trompent : l'attente, si elle paralyse, ne remplit pas sa fonction dynamisante. Dieu a besoin de nous comme de ses *co-opérateurs*.

En ce qui concerne les religions sans Dieu qui peuvent suggérer (promettre?) l'accession à un nirvana, Marc de Smedt, directeur de la collection *Spiritualité* aux éditions Albin Michel, écrit à ceux qui voudraient s'évader trop rapidement vers ces illusions :

En ces temps où sectes et faux gourous abondent, le lecteur sera surpris de s'apercevoir combien les vraies méditations s'enracinent dans le réel, dans l'ici et le maintenant de la vie. Il s'agit donc bien de se retrouver soi-même [...]. Et non de rêver à un âge d'or passé ou futur, à un paradis ou un dieu perdu, à un ciel mythique.

Nous reviendrons sur l'importance d'apprendre à vivre le présent, le concret et le réel; le rêve et l'imaginaire ont leur fonction propre poussant à l'inscription dans la réalité, non à l'évasion vers

un autre monde. Apprendre à vivre dans cette tension, sans escamoter l'un des deux termes, est un défi que nous reprendrons dans la troisième partie de cet exposé⁴⁵.

2.2 Rapport au monde et à autrui

Nous ne sommes pas seuls durant cette marche. Tous nos frères et sœurs en humanité sont également, consciemment ou non, en route vers ce sommet. Certains sont allongés au bas du massif, d'autres tournent en rond. Personne ne peut marcher pour nous, mais il est possible de marcher en groupe. Les premières questions à se poser concernent les différents groupes. Comment se situer face à eux? Préfère-t-on la marche en solitaire? Dans la mesure où l'on choisit d'avancer avec un groupe, le deuxième ensemble de questions concerne le guide. Quel rôle lui attribuer et quelle autorité lui accorder? En troisième lieu, qu'en est-il du groupe lui-même, de sa composition, de ses règles, de son fonctionnement, etc.? Finalement, comment ce groupe se situe-t-il face aux autres groupes?

2.2.1. *Quel rapport est entretenu avec les groupes religieux? Dans quelle mesure est-on dans le mode du magasinage ou dans celui de l'engagement?*

À l'instar de toutes ces collectivités qui ont longtemps privilégié le bien commun par rapport au bien-être des individus, la religion a connu la même tendance à mettre l'individu à son service, hypothéquant dangereusement l'épanouissement de la personne. Aujourd'hui, la tendance inverse est à son comble : il faut tout mettre au service de l'individu, et le religieux ne représente qu'une des nombreuses sections du gigantesque marché de la planète⁴⁶. Cette consommation du religieux a ses dangers quand il met à notre hauteur le sommet que nous essayons d'atteindre. On fait du religieux à notre mesure et à notre goût. L'exigence propre de cette ascension risque alors d'être masquée, voire escamotée et, plutôt que de gravir le sommet, on risque de tourner autour d'un arbre, sans jamais évoluer profondément.

« Do good and be good », répète Saï Baba, un gourou vivant près de Bangalore, en Inde. Il attire des millions d'adeptes parce que ses propos sont simples – trop simples à mon sens. Tout le monde s'entend, théoriquement, sur ces grandes orientations humaines. Mais comment les mettre en application? Voilà la complexité du réel que l'on ne peut pas esquiver. Pour trouver la solution la plus adaptée à la situation, on doit prendre en compte un nombre important de variables, de facteurs, de paramètres. Il n'existe pas de solution simple aux problèmes complexes. Sans vouloir dire que la vie est un « problème », disons que vivre celle-ci le plus sainement et le plus authentiquement possible n'est pas toujours facile dans le domaine spirituel.

⁴⁵ Des maîtres spirituels tels que Jésus lui-même reconnaissent ne pas savoir quand viendra la fin du monde : « Mais ce jour ou cette heure, nul ne les connaît, ni les anges du ciel, ni le fils, personne sinon le Père. » (Mc 13,32) Comment un croyant peut-il espérer en connaître mieux la venue?

⁴⁶ Beaucoup de chercheurs le disent. André Charron, par exemple, écrit : « Alors qu'une confession religieuse appelle une synthèse articulée et cohérente, on se trouve plutôt devant une religion démantelée de croyances isolées et de pratiques occasionnelles, une religion offerte en articles de consommation qui se rangent parmi d'autres commodités dont on peut se munir ou s'abstenir » (p. 121).

Comme l'ascension devra inexorablement se faire à un moment ou à un autre, chaque route comporte ses exigences, ses défis, ses difficultés. Il n'existe pas de chemin « facile » pour atteindre le sommet. Les discours « gélatineux » qui voudraient conforter dans l'illusion de la facilité le développement spirituel sont abusifs et trompeurs : ils ne conviennent pas aux adultes que nous sommes. Ils peuvent aider un temps, comme le chocolat est agréable à manger en fin de repas, mais ils ne peuvent constituer la nourriture adéquate pour toute l'expédition. Pour assurer une réelle subsistance qui permette de *durer*, il faut une nourriture diversifiée et substantielle. Se nourrir de pacotille, c'est comme mettre de la paille au feu : seules les grosses bûches nourrissent longtemps et donnent de la braise.

Je dois néanmoins reconnaître que vagabonder un peu a du bon – pourrais-je parler autrement après un an et demi de voyage? – surtout quand il confronte à la différence, à l'étrangeté, à l'autre dont les comportements étaient insoupçonnés. Les jeunes en particulier fonctionnent dans cette optique⁴⁷. Bricoler son propre itinéraire, se permettre des détours, des écarts, demeure possible dans la mesure où il s'agit d'exploration. Éprouver par soi-même les limites proposées par un groupe, les transgresser non par plaisir de les transgresser, mais pour *comprendre* dans sa chair la théorie transmise, m'apparaît inévitable aujourd'hui. Cet écart – ou cette « transgression » — est dangereux, oui, non pas souhaitable mais possible – n'est-ce pas en tombant que l'enfant apprend à marcher? Entre papillonner et migrer vers un lieu précis, le voyage ne s'opère pas de la même façon. Bref, le vagabondage devient problématique quand il tourne à l'errance.

Faire son petit bricolage, comme dirait Danièle Hervieu-Léger, établir sa petite route, est légitime dans la mesure où il s'agit de s'approprier sa voie, de la faire sienne. Il est problématique, comme nous l'avons vu plus haut, s'il s'agit de réduire les exigences spirituelles à ses propres envies. L'idéal, au-delà du bricolage, serait alors de construire une route, de la rendre durable, aussi praticable pour d'autres. Les grandes traditions religieuses, dans cette optique, sont comme de grands chemins balisés que d'autres ont déjà parcourus avant nous et que d'autres entreprendront encore après nous.

Plusieurs grands maîtres préconisent, pour la bonne évolution de la vie spirituelle, d'adhérer à un groupe particulier qui suit déjà l'une de ces routes. L'égaré est aussi mieux évitable : on bénéficie alors de l'expérience des autres membres de ce groupe. Lors de coups durs, les choses sont mises en perspective et les encouragements des pairs peuvent amoindrir la difficulté initiale. D'un point de vue moins utilitariste, adhérer à un groupe, c'est se retrouver porté par plus que soi-même, intégré dans un corps, dont les racines remontent plus loin que notre naissance, où le corps est plus vaste que le nôtre et dont les prolongements dépasseront notre mort.

Cette participation – ou cet engagement dans un groupe – permet à l'être humain de retrouver une dimension particulièrement négligée aujourd'hui : celle d'*être appelé*. Nous fonctionnons

⁴⁷ Danièle Hervieu-Léger, dans une entrevue donnée à *Teo*, le numéro spécial fabriqué par les étudiants de l'École de journalisme de Lille, explique : « La croyance est très individualisée, et de moins en moins encadrée par les institutions. Les croyants bricolent leur propre système de spiritualité pour donner sens à leur vie » (mai 2002, p. 4).

beaucoup avec le choix personnel, qui doit émerger de notre for intérieur, mais peu avec les réponses à donner, qui contribuent également à la structuration de l'identité d'un individu⁴⁸. La *transmission d'une mémoire*, si « tempêtée » dans une société fonctionnant dans l'éphémère, se retrouve honorée dans l'adhérence à un groupe donné. Enfin, l'engagement porte à une saine *confrontation* à autre que soi. Les sujets sont invités à se donner, à se dépasser, à briser leurs limites – éléments qui aident aussi à l'évolution de la personne – comme le souligne avec éloquence C. Singer dans son livre *Éloge du mariage, de l'engagement et autres folies*.

Selon André Charron, théologien à l'Université de Montréal :

Une quête doit travailler en profondeur, sur une trame continue. Si elle peut aller chercher des sens et des valeurs dans les diverses grandes confessions et y trouver des rayons de cette vérité dont personne n'a le monopole, elle s'émoustille quand elle se voue à des croyances hétéroclites, amalgamées superficiellement, voire logiquement incompatibles. Il y faut de la cohérence, plutôt qu'un bricolage de références. Ce qui est grapillé ou emprunté aux diverses traditions, y compris aux nouvelles religions, doit être évalué à la force de personnalisation et d'engagement qu'il suscite, pour être une réelle instance de spiritualité⁴⁹.

Sans adhérer à un groupe obligatoirement, il faut enfin reconnaître l'itinéraire de certains hommes spirituels assez indépendants vis-à-vis des grandes traditions (Thoreau, Cioran, Gibran, etc.). Plusieurs solitaires moins connus, parce qu'ils ont moins écrit, vivent très bien leur indépendance spirituelle (qui peut se traduire par une communion profonde à la nature, par exemple). D'autres solitaires, enfin, comme les ermites, demeurent *dans* la tradition, sur la même route que leurs coreligionnaires, tout en gardant une certaine distance face aux différents groupes qui la parcourent (ils marcheront soit de nuit, soit par des sentiers parallèles, soit simplement en retrait, derrière ou devant, en éclaireurs). Il s'agit de trouver « sa » voie dans cette multitude d'options et d'être suffisamment lucide quant aux raisons qui motivent ce choix.

En solitaire ou en groupe, l'engagement se joue avant tout vis-à-vis de soi. Jacques Loew a cité cette phrase qui a marqué ma vie : « Les rives sont la chance du fleuve puisque l'enserrant, elles l'empêchent d'être marécage. » Les codes religieux, personnels ou groupés, libèrent plus qu'ils n'enferment. Les rites et les symboles sont des viatiques dont la fonction est précisément de *se transcender* afin de mener à plus grand et à exprimer plus qu'eux-mêmes. La liberté ne s'acquiert qu'à travers un engagement. C'est le plus grand défi : sortir de l'indifférence en interrogeant, déjà, puis se mettre en route pour de bon, dans une direction. Comme le disait Victor Hori, ce maître zen qui fut mon professeur, on a cru trouver la véritable liberté en se libérant des lois de la

⁴⁸ Une étude vient d'être terminée sur les maladies nerveuses contemporaines, et dont le titre est extrêmement évocateur : *La fatigue d'être soi*. « Croisant l'histoire de la psychiatrie et celles des modes de vie, A. Ehrenberg suggère que cette maladie [la dépression] est inhérente à une société où la norme n'est plus fondée sur la culpabilité et la discipline, mais sur la responsabilité et l'initiative; elle est la contrepartie de l'énergie que chacun doit mobiliser pour devenir soi-même. Et si la dépression était surtout le révélateur des mutations de l'individu? »

⁴⁹ A. CHARRON, 1990, p. 139.

gravité, mais c'est le contraire qui fut démontré : nos mouvements n'ont jamais été aussi incongrus, inefficaces que livrés au flottement de l'apesanteur et jamais aussi libres que soumis à des lois physiques connues. Alors, apparaît notre pouvoir sur l'environnement. Enfin, le mot « discipline » ne vient-il pas du mot « disciple »? À l'heure de la consommation à outrance, une apologie de l'engagement n'est pas inutile.

2.2.2. *Quelle fonction, quelle autorité et quel rôle sont attribués au guide que l'on choisit de suivre?*

Il n'est pas encore dit, à ce point, si la marche s'effectue seul ou en groupe. Nous venons de nommer les avantages et les inconvénients, les risques et les possibilités de s'engager dans un groupe ou non. Mettons de côté ce choix. Les conseils et les indications d'un maître, d'un guide, d'un aîné sont toujours utiles non seulement au néophyte que nous sommes au départ, mais aussi utiles au randonneur aguerri, dont la maturité spirituelle est visible, mais pour qui avoir les échos d'un tiers sur son parcours est toujours profitable.

Tous les maîtres spirituels, à l'intérieur ou à l'extérieur de communautés, de religions ou de mouvements spirituels, possèdent en commun un indéniable charisme, en plus d'une sagesse exceptionnelle reconnue par leurs pairs. L'attraction peut se fonder sur différentes raisons, pouvant s'additionner les unes aux autres. Dans le cas des *fondateurs* ou des *réformateurs*, l'admiration provient des intuitions qui habitent ces personnes. Dans le cas des *prophètes*, c'est la vérité de leur parole qui est entendue, retenue, méditée. Dans le cas des *saints*, c'est l'adéquation entre le dire et le faire qui donne aux disciples admiratifs l'impression de voir incarnée la spiritualité proposée. Dans le cas des *maîtres*, c'est la connaissance des lieux, leur expérience des hauteurs et leur connaissance des alentours qui leur donnent une aura particulière auprès des leurs.

Dans un groupe religieux, le fondateur est souvent le guide, le gourou du groupe. L'admiration des disciples est, jusqu'à un certain point, naturelle. Un amoureux ne conservera-t-il pas la photo de sa bien-aimée dans son portefeuille, ou ne l'exposera-t-il pas dans sa chambre? Le danger du culte de la personnalité vient d'une confusion entre le guide et le but poursuivi. Comme dans le cas de l'idolâtrie, il ne faut pas confondre le signifiant et le signifié. Le guide indique la voie; il ne se substitue pas à la voie elle-même. Pour avancer, il faut lui faire confiance. En ce sens, il peut parfois (ou souvent, selon les traditions et les personnalités) être directif. Mais sa fonction est d'abord d'accompagner, non de gouverner comme un despote ses compagnons. Une confiance aveugle, mettant hors circuit la raison et la conscience du disciple, serait problématique.

Mon propos peut soulever des objections devant le « cas Jésus ». N'a-t-Il pas dit : « Je suis la voie, la vérité, la vie? » (Jn 14,6) Certes, et c'est un acte de foi du chrétien de considérer que le Christ n'est pas seulement un homme, mais Dieu incarné. Pour le suivre, cependant, il est recommandé de bien se préparer : il ne récuse pas la raison et favorise la liberté de ses disciples⁵⁰.

⁵⁰ Le chef qui part en guerre doit compter ses hommes pour vérifier s'il peut partir (Lc 14,25-33).

Peu importe, oserais-je dire, cette question : Jésus se veut viatique *pour* Dieu. Il en est l'icône, la fenêtre, le sacrement par excellence, disent les chrétiens. C'est sa transparence qui lui fait dire : « Je suis la voie. » Rien n'obstrue l'accès du croyant à Dieu. Au contraire, il y aide. Tant que le guide saura s'effacer, pointer vers un au-delà de lui-même (vers le Père, en ce qui concerne le Christ, ou vers une libération intérieure, en ce qui concerne d'autres spiritualités), le danger du culte d'un individu me semble être faible.

2.2.3. *Selon quelles règles et avec quelle composition fonctionne le groupe choisi? Quel espace ou quelle liberté sont donnés à l'autonomie et à la diversité des membres?*

Dans la mesure où le choix de s'engager dans un groupe a lieu, faut-il abdiquer sa liberté pour autant? Certes pas. Personne ne peut marcher à notre place, même si le groupe peut « porter » la personne pour un temps. Je connais quelqu'un qui est sorti d'un groupe religieux parce qu'on s'ingérait outrageusement dans sa vie privée (les comptes téléphoniques étaient surveillés, on indiquait qui il était possible de rencontrer ou non, comment s'habiller, où habiter). Le directeur spirituel qui l'accompagnait se permettait d'entrer dans l'intimité de sa vie jusqu'à un point que nous considérons comme inadmissible aujourd'hui. Ces accents ont tout du phénomène sectaire; pourtant, c'est dans un séminaire catholique que ces choses se produisent actuellement. Rassurons-nous, ce type de séminaire est minoritaire dans l'Église aujourd'hui. Seulement, le fait est là : plusieurs confondent encore uniformité et unité. Un groupe a toujours le défi de gérer adéquatement la tension entre l'unité et la diversité de ses membres, à l'intérieur des grandes traditions religieuses comme dans les groupes sectaires.

Comment l'ouverture aux singularités de chaque individu peut-elle être reçue par l'ensemble du groupe? Même si un groupe a besoin de se déterminer à partir de critères précis (qui détermineront le socle commun sur lequel pourront se réunir tous les membres du groupe), comment ne pas tomber dans l'écueil d'une conformité étouffante? Les frontières sont nécessaires au groupe pour s'autodéterminer. Comme des balises, les dogmes et les enseignements servent de repères pour avancer vers le sommet. Si avancer à une vitesse différente de celle du groupe, fouiner dans un bois à côté ou ramener des objets hétéroclites n'est pas toléré par les autres (ou le chef) mais qu'il faut marcher en rang d'oignons, sur un même pas militaire, effectuer les arrêts aux mêmes moments, dans les mêmes lieux, il y a danger.

On sent combien est forte la complexité de gérer la tension entre l'un et le multiple. Sur le mode spirituel qui nous importe aujourd'hui, l'aspect éthique sera cadré d'une certaine manière, certes, mais la culture et, plus encore, les options politiques, dans la mesure où elles ne viennent pas en contradiction avec l'éthique du groupe en question, serviront de base à cette diversification naturelle. Un groupe qui a tendance à formater l'individu en fonction de ses propres intérêts risque de s'étouffer lui-même. Un groupe sûr de lui-même favorisera l'autonomie de ses membres, acceptera une diversification culturelle et politique à l'intérieur, en des sous-groupes variés, développera la personnalité et les charismes propres à chacun plutôt que de produire des clones et des automates. Il saura à l'intérieur de lui-même *distinguer sans séparer afin de mieux unir sans confondre*.

2.2.4. Quel rapport le groupe entretient-il avec le monde extérieur? Quelle identité s'opère en lui et devant les autres?

La diversité n'est pas seulement interne aux groupes, elle est évidente surtout à l'extérieur : dans le monde. Comment faire pour marcher côte à côte, permettre à d'autres d'emprunter des voies différentes de la nôtre et se reconnaître positivement à l'intérieur de ce qui nous éloigne? À l'heure des globalisations, la diversité du monde ne fait plus de doute. Les télécommunications nous mettent en présence les uns des autres, de tout côté de la montagne. Je m'appuie ici sur deux postulats : 1) *Le « grand monde » s'offre à nous en pièces détachées.* À nous d'agencer ses parties puisque 2) *nous sommes condamnés à vivre ensemble.*

Le besoin d'identité est exacerbé par la diversité et la multiplicité des différences. Les réactions sont alors variées, oscillant entre repli sur soi et syncrétisme. Comment favoriser l'accueil entre les groupes, une altération positive provoquée par la rencontre, sans perdre de vue les identités et les appartenances?

L'identité communautaire tient à la manière avec laquelle le groupe se nomme et se distingue (par des habits, des signes distinctifs, des manières de faire ou d'être, etc.) ainsi qu'à la perception que d'autres groupes ont de son caractère distinct ou spécifique. « C'est de la proximité que naît la différence... En décloisonnant le monde, la révolution communicationnelle a entraîné des crispations identitaires », analyse Joseph Maïla sur les conflits identitaires contemporains⁵¹. Pour l'auteur, « l'identité est sujette au changement, elle varie et elle évolue au rythme des relations que les hommes entretiennent les uns avec les autres, elle se décompose et se recompose en fonction des réalités avec lesquelles elle doit composer⁵² ».

Le piège des appartenances consiste à donner à l'une ou l'autre de ses appartenances un caractère totalitaire sur la personne : « Grâce à chacune de mes appartenances, prise séparément, j'ai une certaine parenté avec un grand nombre de mes semblables; grâce aux mêmes critères, pris tous ensemble, j'ai mon identité propre, qui ne se confond avec aucune autre », écrit Amin Maalouf dans son fameux livre *Les identités meurtrières*⁵³. C'est pourquoi, conclut-t-il, « chacun d'entre nous devrait être encouragé à assumer sa propre diversité, à concevoir son identité comme étant la somme de ses diverses appartenances, au lieu de la confondre avec une seule érigée en appartenance suprême, et en instrument d'exclusion, parfois en instrument de guerre⁵⁴ ».

Cette évolution identitaire avance de pair avec l'organisation du monde. Au fur et à mesure que les groupes se côtoient, se découvrent et apprennent à se connaître, certains sectarismes peuvent survenir... Le défi, ici, réside en l'acceptation d'une certaine part de confusion des genres ou des

⁵¹ J. MAÏLA, « Identité, violence et rôle du religieux dans les conflits contemporains », *Transversalités*, 64, octobre-décembre 1997, p. 63.

⁵² Ibid. p. 60

⁵³ A. MAALOUF, *Les identités meurtrières*, Paris, Grasset & Fasquelle, 1998, p. 27.

⁵⁴ L'auteur écrit encore : « L'identité d'une personne n'est pas une juxtaposition d'appartenances autonomes, ce n'est pas un "patchwork", c'est un dessin sur une peau tendue; qu'une seule appartenance soit touchée, et c'est toute la personne qui vibre » (p. 34).

groupes, inhérente au caractère évolutif de l'existence. Le monde n'est pas déterminé, fini, immobile. Au contraire, accepter le « bordel » des groupes en marche est indispensable pour éviter de stériles et malencontreuses frictions. En d'autres termes, le chaos est *en voie* d'organisation, mais vouloir nier le chaos, nier qu'il y a un sommet à atteindre, c'est rendre la marche impossible. Comme le rappelle Bruno Latour, « il faut pour faire la paix, reconnaître qu'il y a bien la guerre... Le monde commun est à composer progressivement, il n'est pas déjà constitué. Il ne se trouve pas derrière nous, et déjà fait, comme la nature, mais devant nous, comme une tâche immense qu'il va nous falloir accomplir peu à peu⁵⁵ ».

Pour vérifier le degré de sectarisme d'un groupe, certains indices peuvent se repérer dans la conception de l'éducation véhiculée à l'intérieur du groupe. Les écoles publiques sont-elles reconnues? Les enfants peuvent-ils se mélanger aux autres enfants de leur âge? Quel rapport les membres du groupes entretiennent-ils avec le reste de la famille qui ne fait pas partie du groupe?, etc. Quand le groupe se considère comme parfait et juge le reste du monde comme étant imparfait, mauvais ou dangereux, on peut se méfier.

Nous devons donc nous débarrasser d'une conception « possessive » de la vérité, où il est possible de brûler l'hérétique qui pense différemment. Nous serons toujours l'hérétique d'un autre puisque deux personnes n'emprunteront jamais exactement le même chemin pour accéder au sommet. Le défi qui se présente à tout groupe religieux se résume en un mot ici : le dialogue. Celui-ci n'est pas optionnel, mais nécessaire. Et il ne sera jamais possible tant que nous ne nous reconnaissons pas, l'un et l'autre, en chemin vers une vérité plus grande. Pour aller jusqu'au bout de cette affirmation, un homme comme Jean Vernet affirme que le dialogue doit pouvoir se faire même avec des membres reconnus d'une secte (en respectant toutefois une certaine « hygiène spirituelle » si la discussion demeure à sens unique) selon trois étapes fondamentales :

- Vouloir comprendre;
- Accepter sans nécessairement approuver les positions d'autrui;
- Dialoguer sur l'expérience plutôt que sur les idées.

Les philosophies de l'altérité, dont l'un des hérauts demeure Lévinas, nous éclairent grandement sur cette attitude à développer : « Dans la relation interpersonnelle, il ne s'agit pas de penser ensemble moi et l'autre, mais d'être en face. La véritable union ou le véritable ensemble n'est pas un ensemble de synthèse, mais de face à face⁵⁶. »

⁵⁵ Je n'ai malheureusement pas la référence exacte de cette citation, sinon qu'elle se trouve dans son titre : *Guerre des mondes – offres de paix*.

⁵⁶ E. LÉVINAS, *Éthique et infini*, Paris, Fayard, 1982, p. 72. Celui-ci ajoute : « Il est extrêmement important de savoir si la société au sens courant du terme est le résultat d'une limitation du principe que l'homme est un loup pour l'homme, ou si au contraire elle résulte de la limitation du principe que l'homme est *pour* l'homme. Le social, avec ses institutions, ses formes universelles, ses lois, provient-il de ce qu'on a limité les conséquences de la guerre entre les hommes, ou de ce qu'on a limité l'infini qui s'ouvre dans la relation éthique de l'homme à l'homme? » (p. 75).

Un dernier aspect qui devient souvent problématique dans les marches « très groupées » concerne le désir de pouvoir, de domination ou d'exclusion qui peut émaner du groupe. Quand le groupe ne s'adresse qu'à une élite ou ne recrute qu'à partir de critères matériels, il s'égaré. Quand la personne n'est plus accueillie dans son intégrité, mais à partir de l'un de ses traits que l'on a hypertrophié (comme sa bonne résistance à la marche, sa capacité à lire des cartes, son accès à beaucoup d'équipement de luxe, etc.), le groupe instrumentalise ses membres à ses propres fins plus qu'il ne les aide véritablement.

Un groupe dont la spiritualité est saine aura généralement tendance à renverser ces valeurs : son but consistera aussi à demeurer attentif aux marcheurs plus lents, égarés, blessés, démunis... Si, encore une fois, l'aide est conditionnée par une rétribution sonnante et trébuchante, par une adhésion spirituelle ou par un engagement permanent dans le groupe (donner une disponibilité de tout instant au groupe), la méfiance va de soi.

Curieusement, le rapport aux réalités matérielles dont la tendance est à l'austérité malade semble moins grave que la tendance inverse : le luxe démesuré. L'enrichissement et le profit ne font pas partie des valeurs spirituelles : une juste redistribution de ces richesses envers les plus pauvres est naturelle⁵⁷. Les religieux ont tous une ascèse personnelle assez étonnante en comparaison de la tendance populaire à accumuler des biens plus qu'il n'en faut. (Nous reviendrons à cette hygiène de vie personnelle à la partie suivante.)

Cette activité caritative d'un groupe qui a le souci de son prochain peut enfin se traduire par un désir de témoigner et d'annoncer sa joie de croire en telle ou telle route pour parvenir au sommet. Inviter autrui à découvrir le trésor que le groupe « possède », par des séances d'information, des groupes de réflexion, ou organiser des marches sur de courtes distances pour permettre d'expérimenter le mode de vie propre au groupe, demeure légitime. Ces interventions sont les bienvenues quand elles laissent libre l'auditeur et ne marquent pas de volonté de prosélytisme. Mais si le désir de convertir l'autre à son groupe est plus grand que le simple désir de témoigner, cela peut entraîner une malsaine manipulation intellectuelle ou psychologique qui devient encore une fois dangereuse. Le tout consiste à bien discerner avec quelle intention une invitation est lancée, puis acceptée.

2.3 Rapport à soi

La marche se poursuit dans la montagne. Le sommet peut être aperçu de temps à autre, au loin. Mais personne ne sait très bien quelle distance il reste à parcourir ni les difficultés qui peuvent encore se présenter. Les compagnons sont toujours là, soit plus à l'écart, soit tout près, à nos côtés. Mais qu'en est-il de soi? *Amour solitude*, écrivait Eluard, sans virgule, comme pour

⁵⁷ On a beau jeu de pointer ici les richesses des Églises. Encore faut-il voir que ces richesses ne profitent pas à quelqu'un en particulier, mais constituent aujourd'hui un patrimoine, l'héritage de la tradition que l'on se refuse de « vendre » comme un vulgaire bien de consommation – ces richesses sont en effet généralement d'ordre artistique ou liturgique.

signifier que l'un ne va pas sans l'autre. Les compagnons nous aiment, et nous les aimons. Mais nous demeurons seuls, inexorablement seuls.

À l'heure de l'épanouissement personnel, d'une forte valorisation de son propre bien-être, la solitude ne semble pas avoir reculé. Au contraire, elle semble plus criante, plus coupante, plus blessante que dans ces sociétés où l'individualisme n'est pas aussi développé. Je m'arrêterai, d'une part, ici sur la notion centrale d'*hygiène de vie* à entretenir pendant l'ensemble de l'expédition et, d'autre part, sur les notions de création et d'espérance.

L'hygiène de vie trouve son sens dans l'équilibre (ou l'harmonie) que la personne réussit à établir dans les divers aspects de sa vie. Je retiens en premier lieu le rapport au corps, si essentiel à la bonne marche en montagne. En second lieu, j'aborderai un équilibre plus subtil à maintenir, entre les pôles psychique, intellectuel et spirituel qui nous constituent.

Cette perfection d'un équilibre mesuré demeure incomplète s'il n'explose pas hors de lui-même – pour ouvrir à l'infini (ou à la vacuité, selon les catégories que l'on voudra employer). Ces équilibres internes ne disent pas, en effet, comment la marche déborde de ses propres cadres en tant qu'elle est orientée, habitée ou du moins composée par autre chose ou plus qu'elle-même. Nous verrons donc, en troisième lieu, la pertinence de l'écoute de soi *versus* celle de l'écoute de l'autre. En quatrième lieu, comment l'Espérance peut-elle contredire cette absurde réalité du suicide en donnant sens à la vie, en l'unifiant sous l'égide d'une raison de vivre?

2.3.1. *Quel rapport au corps est-il entretenu?*

Le corps est le premier lieu de vie de la spiritualité, son temple, son sanctuaire. Durant la marche, il est le premier et le dernier lieu de recueillement accessible. De la négation à l'idolâtrie, il demeure une dimension humaine dont la panoplie d'interprétations est aussi variée que le nombre de spiritualités. Au carrefour du corps et de la spiritualité se trouve, par exemple le secteur de la sexualité : là encore, les mœurs, les entendements et les frontières entre le permis et l'interdit varient d'un lieu à l'autre. Pour évaluer ce rapport au corps, il faut des critères particuliers, liés à une conception relativement précise de l'être humain. Plus qu'ailleurs, il faudrait donc nous entendre sur cette anthropologie, afin de pouvoir déterminer ce qui est bon et ce qui est mauvais pour le corps. N'ayant pas de consensus sur cette question, je constate ma grande difficulté à pouvoir déterminer ici ce qui est positif et ce qui ne l'est pas.

Prenons l'atteinte à l'intégrité de son propre corps comme lieu de vigilance hypothétique. Que penser du *body piercing*, de ces tribus africaines qui se taillent la peau du visage ou de ces rabbis et *imam* qui effectuent la circoncision sur les jeunes garçons? S'agit-il de gestes dangereux? Ici encore, les frontières sont extrêmement floues. La circoncision nous semble moins problématique que l'excision du clitoris, dont les conséquences sont beaucoup plus graves et la signification, beaucoup plus forte que le découpage d'un morceau de prépuce. Pour juger de la portée d'un geste, il faut encore une fois le situer dans sa symbolique globale. Quoi qu'il en soit du traitement du corps, dans les grandes religions, celui-ci sera toujours respecté, honoré, soigné, parce qu'il est le lieu de la rencontre avec l'absolu, l'ultime, le transcendant ou l'immanent.

Comme l'habitat, le bien-être spirituel va de pair avec un simple – et modeste – bien-être physique.

L'ascension fatigue, éreinte, épuise fatalement les marcheurs. Comment reconnaître quand il faut s'arrêter et quand il est bon de se dépasser? Comment trouver l'équilibre entre le respect de ses besoins et une juste exigence de dépassement? Il est important de connaître son corps, de savoir s'arrêter, de faire reposer la « machine ». Mais le corps n'est pas qu'une machine : nous sommes notre corps, dans une certaine mesure. Et nous apprenons beaucoup en avançant par le dépassement.

Ce dépassement fait parfois l'objet d'abus, surtout dans nos sociétés capitalisant le temps. Les techniques psycho-corporelles ne viennent-elles pas corriger cette situation en améliorant notre écoute et notre connaissance de nous-mêmes? Certes. Mais ensuite? Ne faut-il pas que ces techniques aident à la marche pour qu'elles prennent véritablement sens? Il est au moins souhaitable que cette dialectique entre l'écoute de son corps et le fait de toucher ou de repousser ses limites demeure comme une tension. Une pure écoute de son corps détachée de toute exigence « extérieure » isolerait l'individu dans un nombrilisme aux effets pervers et l'empêcherait de se développer, de se structurer par un sain rapport avec l'extérieur. C'est en effet dans ce rapport à l'extérieur, dans un jeu d'échange, de « commerce », que l'être humain apprend aussi à se connaître et à se structurer⁵⁸.

Au cours de la marche, certains groupes pourront proposer des veilles de prière ou de méditation qui privent de sommeil, des jeûnes, des exercices physiques exténuants, etc. Chacun de ces exercices permet de pousser le corps jusqu'à ses limites, ce qui ne peut pas être mauvais en soi. Le problème surgit quand il faut tracer la frontière entre le « raisonnable » et le « déraisonnable ». Faut-il en rendre seule juge la personne qui se lance dans ces exercices? Cela dépend beaucoup des situations. Le rythme infernal que certains groupes font mener quotidiennement à leur « troupe » peut parfois ne plus permettre à l'individu de sauter du train en marche. Il serait alors du devoir des proches de sonner l'alarme. Par ailleurs, si la personne en venait à ne plus se laver, par exemple, cela peut produire quelques odeurs nauséabondes, déjà, mais surtout entraîner des conséquences hygiéniques graves. Alors, l'entourage serait en droit d'exiger un minimum de propreté pour le bien commun de tous. Sans être exhaustifs, ces quelques exemples veulent surtout indiquer quelques situations limites. Mais la singularité de chaque situation demeure sans cesse à déchiffrer.

D'autres groupes pourront proposer des « solutions miracles » : amélioration des aptitudes physiques ou mentales, par des techniques de méditation, la télépathie ou les expériences de sortie du corps, par la consommation de substances biochimiques particulières ou par l'entremise d'une personne ayant d'importants pouvoirs énergétiques ou spirituels (vaudou, exorcisme). Sans pouvoir (ni vouloir) juger de la pertinence de tels apports, reconnaissons déjà que le rapport au

⁵⁸ Saint-Exupéry ouvre son livre *Terre des hommes* en ces termes : « La terre nous en apprend plus long sur nous-mêmes que tous les livres. Parce qu'elle nous résiste. L'homme se découvre quand il se mesure avec l'obstacle. Mais pour l'atteindre, il lui faut un outil... »

corps devient encore plus difficilement évaluable quand il entre dans ce domaine du paranormal – sans parler de la fascination que de tels pouvoirs spéciaux (qui contrecarrent certaines lois physiques) exercent sur l'imagination des petits et des grands. Aujourd'hui, avec les avancées de la physique quantique, nous reconnaissons que la matière est énergie; il est donc fort possible que des transformations physico-psychiques se produisent dans le monde. Si les médecines douces ont un tel succès, c'est aussi parce qu'elles se servent de connaissances que la médecine occidentale (allopathique) ne comprend pas encore. Le psychosomatique est de plus en plus reconnu comme étant un facteur de guérison important par le milieu médical. Comment dès lors composer avec ce paranormal? Il est possible de vérifier dans quelle optique ces phénomènes physico-psychiques s'effectuent. Les séances vaudou, par exemple, en tant que célébrations festives ou guérisons avec les esprits, aussi étranges qu'elles puissent paraître à notre entendement occidental, n'ont pas de quoi inquiéter l'entourage tant que le respect des participants (ou du monde) n'est pas lui-même menacé. Si ces pratiques sont utilisées pour contrôler la vie d'autres individus ou pour un jour dominer le monde, il y a danger.

Retenons toutefois que, dans la vie spirituelle, gravir la montagne a une valeur intrinsèque. Chercher les passages secrets ou vouloir développer des capacités extraordinaires pour voler, par exemple, afin d'accélérer la montée, c'est faire preuve d'une méconnaissance de l'ascension, qui est tout entière tournée vers le présent. La donation des choses se comprend sur le mode de l'écoute, non du contrôle; ces envies de « maîtrise du monde » sont à l'inverse du spirituel, qui joue dans le va-et-vient d'un donner et d'un recevoir. Une rose sur le bord du chemin aura toujours plus de valeur qu'une pierre philosophale. L'eau de source aura toujours plus de goût que la fontaine de jouvence, justement parce qu'elle est éphémère.

2.3.2. Quel équilibre s'élabore entre les pôles psychique, intellectuel et spirituel?

La marche implique une incessante redéfinition de l'agencement entre ces trois pôles. Parfois, il sera bon de porter attention à l'intelligence de la marche, à sa bonne « tenue » ou à sa bonne direction. Parfois, le pôle psychique (qui recoupe les émotions, les sentiments, les affects, déterminés en bonne partie par l'histoire de la personne) apparaîtra plus important. Le psychisme a un rôle fondamental à jouer dans les motivations, les choix, les orientations prises par chacun d'entre nous. Enfin, le pôle spirituel, celui qui donne sens (et que nous reverrons dans la dernière question), entre en relation avec cette intelligence comme avec ce psychisme.

Je dis que l'équilibre entre ces pôles « s'élabore » (au présent) parce que, comme avec le corps, cet équilibre est précaire, toujours à revoir, à reprendre, selon les cycles des journées, le cycle des saisons ou les cycles de la vie. Certains groupes sectaires peuvent manipuler des individus en mélangeant les différents champs fonctionnant à partir de ces pôles. « Les anges me parlent! » déclare un maître spirituel. Comment savoir si ces voix sont issues du spirituel et non pas du psychisme d'un individu? Dans certains groupes charismatiques à l'intérieur de l'Église catholique, des prières enfiévrées donneront l'impression aux participants que Dieu est parmi

l'assemblée. Pourtant, ce peut n'être qu'un effet durkheimien : le groupe produit la divinité, mais la divinité « réelle », celle d'un Tout-Autre, ne se rencontre pas dans ces lieux⁵⁹. Certains groupes sectaires peuvent aussi favoriser une déstabilisation mentale de l'individu en utilisant des moyens psychologiques, émotionnels, sentimentaux. Dans le registre intellectuel, ils peuvent encore utiliser le « néo-langage » (la langue de bois) ou la manipulation programmée plutôt que de recourir à un véritable dialogue fondé sur l'écoute et la compréhension réciproque. Ils peuvent enfin subordonner des arguments de type spirituel (« Vous irez au paradis... ») à de dangereuses fins matérielles. Bref, si la liberté de conscience est menacée, que l'individu n'a plus son autonomie intellectuelle, psychique ou spirituelle, il y a danger.

Mais ces situations de manipulation extérieures d'un individu ne sont pas les seules possibles. L'individu peut lui-même s'égarer, seul avec lui-même, et sombrer en de profonds abîmes s'il ne prend pas garde de distinguer ce qui ressort de chacun des trois champs. L'enjeu finalement, le défi, est de trouver la juste harmonisation entre ces pôles – sachant que toute la vie est requise pour reprendre et réaliser sa vocation à l'amour, à l'unité, à la sainteté ou parvenir à la libération intérieure.

Une autre dérive psychologique se révèle à travers la manière extérieure de se présenter aux autres : l'appartenance à un groupe a-t-elle besoin d'être manifestée par un habillement ostentatoire? Cette question est difficile, car il est légitime pour une religieuse de vouloir indiquer son appartenance à tel ordre, pour un juif de s'habiller comme les *hassidim*, pour un congolais de marcher avec ses habits traditionnels dans la rue. Dans certaines cultures, l'identification sociale (ou spirituelle) par des signes extérieurs va encore de soi (se promener à Jérusalem ou à Varanasi le montre bien). L'équilibre n'est pas non plus « évident », et le port de signes extérieurs peut très bien servir de béquille (temporaire?) aidant la personne à se situer par rapport au reste du monde. La question n'est donc pas le vêtement à proprement parler, mais l'utilisation de celui-ci : les signes d'identité jouent-ils un rôle d'indication? Jusqu'à quel point sont-ils utilisés comme une carapace ou un étendard propre à susciter la confrontation? Sont-ils l'uniforme obligé qui permette la cohésion du groupe et l'indifférenciation de ses membres, ou révèlent-ils la personnalité singulière de l'individu dans ses multiples appartenances?

Nous avons parlé de bricolage. Chaque personne est appelée à faire sa synthèse personnelle du corpus religieux auquel elle s'identifie. Il ne s'agit pas de syncrétisme, mais d'*appropriation*. Le défi ici réside en la construction d'une *autonomie*, d'une autocritique et d'une connaissance de soi

⁵⁹ À témoin, ce texte de frère Daniel :

« La recherche de l'émotion est le fait du novice qui n'a pas encore ajusté ses illusions à la réalité. La démarche de prière du moine aguerri l'engage tout entier dans le don de sa vie. [...] Une longue expérience, la sienne ou celle des autres, lui a désappris à vouloir l'immédiateté de Dieu. [...] On est loin, de ce point de vue, de l'exubérance d'une jeune assemblée charismatique qui éprouve dans la chaleur de sa prière le sentiment de la présence de Dieu et l'illusion de son unanimité. La répétition, au fil des ans, d'une prière quotidienne impose de dépasser cette expérience, nécessaire sans doute, d'une ivresse que procure la nouveauté de vie en Dieu. » (T. BEFFOY, A. DELESTRE et A. SAUZET, *Les naufragés de l'esprit. Des sectes dans l'Église catholique*, Paris, Seuil, 1996).

qui aide à se situer dans le champ des possibilités offertes. Plusieurs débats ne sont pas tranchés. Les routes varient en effet à l'intérieur d'une même tradition, et il s'agit de déterminer laquelle nous correspond le mieux. Quelqu'un peut privilégier une voie contemplative, alors qu'un autre préférera l'action ou le caritatif. Chacun d'entre nous en prend et en laisse, repérant les outils les plus à même de l'aider dans la marche à suivre.

À chacun d'effectuer en lui-même l'intégration de tous les éléments qui lui sont présentés, de développer son propre itinéraire à l'intérieur des balises qui lui sont proposées et de mettre les accents là où il se reconnaît le mieux. À ce défi de l'autonomie est donc ajouté le défi de l'*authenticité*, de la sincérité avec le soi profond : correspondre à ce que nous sommes véritablement, au plus profond de nous-mêmes. Mais ce « plus profond de nous-même » est-il inscrit *a priori* en soi, comme un destin à réaliser, ou se construit-il au fur et à mesure que l'on se découvre à travers différentes situations? La question ici reste ouverte.

Un troisième défi prendrait le nom de « cohérence » : les normes proposées par un groupe doivent, pour remplir leur fonction, être intégrées dans la pratique. Les principes et les convictions devront toujours être conjugués au réel, à la situation dramatique qui cherche une solution, pour être véritablement reçus. Ne nous leurrions pas : cette cohérence est difficile à atteindre – nous sommes remplis de contradictions et de paradoxes. Ne sous-estimons donc pas notre condition humaine : personne n'est parfait dans sa propre religion! Si nous sommes en chemin, c'est qu'il reste encore beaucoup d'éléments à apprendre et à « perfectionner ». Dans le régime chrétien, on dit qu'il n'y a de vrai chrétien que le Christ : les autres ne sont que de pâles reflets d'un homme qu'ils essaient de suivre, tant bien que mal.

2.3.3. *Quelle prépondérance et quelle écoute de soi jouent avec ou contre l'autre?*

Nous avons jusqu'ici beaucoup parlé de notre « petite personne ». Ces discours demeureraient bien nombrilistes si l'Autre, le prochain, l'inconnu, ne prenait pas aussi part à cette marche à nos côtés, de manière choisie ou non. Que faire de celui qui tombe, qui quête, qui est exclu et que nous croisons sur notre route? Il fait nuit, il faut dormir pour être en forme le lendemain, et quelqu'un vient nous interpeller. Le fera-t-on passer devant soi? Comment agencer écoute de soi et écoute de l'autre?

Les pièges dans l'aide apportée à l'autre résident dans la fuite de soi qu'elle peut cacher. On observe ce comportement chez plusieurs personnes pétries d'une morale chrétienne, par exemple, où l'abnégation de soi a été exagérément appuyée, au point d'avoir oblitéré tout rapport *ressenti* à soi. En revanche, nous en sommes venus aujourd'hui à une fuite de l'altérité et de l'effort, qui se traduit par un *cocooning* ou un nombrilisme tout aussi problématiques pour la société⁶⁰.

⁶⁰ Prenons, par exemple, l'engagement politique que l'on peut mesurer par le faible taux de participation aux élections en Europe et en Amérique du Nord, alors que l'apparition du droit de vote dans certains pays d'Afrique entraîne un taux de participation extrêmement élevé...

Il est intéressant de noter que, lorsque la marche porte fruit, la personne se dégage peu à peu d'elle-même. Elle se détache du monde, aussi, sans l'abandonner pour autant, mais sans en être l'esclave non plus. Le bien-être personnel, si important dans nos sociétés occidentales, est soumis à un autre type de bien-être, plus social. « Notre bonheur est dépendant de celui des autres », écrit Mathieu Ricard, moine tibétain. Fédou, grand connaisseur du bouddhisme, renchérit : « La recherche immédiate d'un bien-être personnel ne correspond pas à la finalité du bouddhisme. Y chercher un chemin pour être "davantage soi-même", c'est entretenir un attachement au Soi qui, au regard du bouddhisme authentique, est justement illusoire et doit être combattu... »⁶¹. Les traditions monothéistes ont, pour leur part, un extrême souci du plus pauvre : l'aumône est un pilier pour les juifs, comme pour les chrétiens et les musulmans. Dans ces traditions, la réciprocité entre soi et l'autre n'est plus conditionnée par un donnant-donnant, mais par une gratuité dont la source origine en Dieu. Dans les traditions animistes, le décentrement de soi s'opérera également au profit du groupe, de notre mère la Terre ou d'une divinité.

Est-ce que l'amour des autres commence par soi-même, ou est-ce l'amour de soi qui commence par celui des autres? La question montre bien la valeur des deux options : il ne s'agit pas de choisir l'une ou l'autre; l'amour, la connaissance et le bien-être de soi sont *liés avec* ceux des autres. Préserver, nourrir, être attentif à ce lien est un défi constant pendant l'ascension – c'est là l'un des messages les plus récurrents de la littérature spirituelle, qui répète haut et fort que *se donner* représente un plus grand bien que d'amasser pour soi. Reste à apprendre à *recevoir*, qui ne va pas sans l'apprentissage d'une certaine humilité.

2.3.4. Comment une forme d'espérance, de mission ou de pacification donne-t-elle sens à la vie?

Se retrouvent ici les raisons — ou les questions — qui *donnent sens* à tout le reste. Comme une boucle dans cet exposé, nous revenons maintenant aux raisons qui nous ont motivés à nous mettre en route. À chacun appartient le soin de formuler en ses mots la « raison d'être » de cette route poursuivie.

Plusieurs seront portés à dire, en premier lieu, qu'il était important de se trouver soi-même. J'aime bien l'expression d'*enfantement à soi-même*. L'enfantement est long, douloureux, mais porteur de vie. Et s'il est porteur de vie, cette quête de soi, véridique, n'est-elle pas un aspect seulement de la *Quête*? Se trouver soi-même, si l'on y observe de près la vie, c'est trouver souvent *plus* que soi (un destin, une mission, une vocation), *autre* que soi pour certains (Dieu, l'Ultime, l'Être suprême) ou l'*illusion* de ce « soi ». Ce qui est sûr, c'est que la vie ne se cloisonne pas en nous : elle nous dépasse et nous déborde. Bref, le défi de se trouver soi-même ne réside-t-il pas plutôt dans la recherche de l'*unité* de cette vie qui vient se concentrer en nous? Et donc ne consiste-t-il pas à reconnaître en quoi notre vie n'est pas simplement fermée sur elle-même, mais tendue, ouverte, portée à autre chose qu'elle-même?

⁶¹ Michel FÉDOU, *Le soi véritable*, in *Christus*, n° 188, octobre 2000, p. 448

À l'inverse, le piège qui guette toute personne est la tentation récurrente d'une dangereuse contemplation de soi. Quand l'émerveillement devant l'environnement de la marche ne dépasse plus le ravissement de soi, quand la satisfaction et la complaisance avec soi-même obstruent le rapport à autrui, quand la mesure du monde est ramenée à sa propre mesure, on risque de se perdre. Concentrer son énergie sur soi à l'exclusion du reste ne peut que faire sombrer dans un abyssal narcissisme où l'horizon impose sur lui-même. Alors, à tourner sur soi, le suicide peut soudain représenter la solution logique afin d'en finir avec toutes ces difficultés : « Enfin, il ne sera plus nécessaire de marcher. »

Le suicide chez les jeunes est un sujet important au Québec. Comment ouvrir ou trouver des portes de sortie à celui ou celle qui pense se jeter par la fenêtre? Je n'ai pas de réponses à cette question. Pour avoir étudié dans un collège où le taux de suicide était dramatiquement élevé du temps où j'y étais⁶², j'ai entendu plusieurs tentatives d'explications à ces drames. Mais aucune réponse ne me satisfait. La question de Camus demeure une question⁶³. Et comme telle, tant qu'elle demeure une question, elle n'entraînera pas l'acte fatal, je crois. Toute réponse est provisoire et se régénérera dans la question. Dans la mesure où la régénération disparaît, que l'absence de réponse devient plus forte que la force de la question, la mort devient envisageable. Il s'agit bien de sortie de soi, finalement. Sombrer en soi est le pire des abîmes que je connaisse.

Une spiritualité saura toujours donner sens, trouver une sortie à elle-même, vers un extérieur peut-être (dans la soumission ou la filiation) ou vers un non-être qui n'est plus un abîme⁶⁴. La construction de l'identité du sujet, si l'on se fie à Ricœur, s'effectue par une mise en récit de sa propre histoire. Dans la mesure où ce récit est ouvert sur un ultime, qu'il ne donne pas sur un cul-de-sac dont on ne peut plus sortir, le suicide ne devrait pas être envisagé. Après tout, « raison d'être » rime avec « raison de vivre » : trouver sa raison de vivre, c'est trouver la raison pour donner sa vie et sa mort. Mais une mort donnée n'est pas un suicide égoïste, fermé sur lui-même; elle consiste plutôt à accepter les risques de mourir dans ce pour quoi nous vivons, comme Gandhi, qui savait qu'il risquait sa vie dans les engagements qui étaient les siens.

Se décentrer de soi ne consiste pas nécessairement à se concentrer sur l'autre; le monde, comme création donnée, ou comme lieu anticipant « les paradis à venir », mérite toujours d'y être reçu dans sa pleine mesure. C'est pourquoi cette vie se renouvelle aussi et se relève, dans tout acte

⁶² Je connais directement trois personnes qui se sont enlevé la vie, et je peux en recenser une dizaine d'autres à un deuxième degré. Oui, cette réalité du suicide a certainement marqué grandement ma réflexion et ma vie.

⁶³ Voir la question du mythe de Sisyphe : « Le suicide est la première des questions philosophiques... »

⁶⁴ Les bouddhistes disent que c'est souvent lors de graves crises existentielles que l'Illumination peut se produire : c'est à ce moment-là que le sujet est le plus réceptif à l'« idée » de vacuité de la vie. Un *koan* raconte l'histoire d'un jeune homme voulant être le disciple d'un grand maître bouddhiste. Celui-ci lui demande d'abord de méditer sept ans sur un sujet avant de rejoindre ses disciples. Au bout de sept ans, il lui en demande un autre, puis encore quatorze ans plus tard. À la fin, exaspéré, le jeune homme (qui n'est plus très jeune) lui dit : « Cela ne veut rien dire, ce que vous enseignez! » et, en partant, le maître lui lance : « Tu viens de comprendre. » Et le jeune homme, en entendant ces mots, reçoit l'Illumination.

créateur. Si une spiritualité saine oriente vers la personnalisation de soi, cette personnalisation ne va pas sans le désir de prolonger les questions et les réponses hors de soi, au profit des autres.

Ce n'est pas un hasard si les religions sont à l'origine d'un nombre incalculable d'œuvres d'art. Ces œuvres sont les témoins d'une contemplation du monde, de sa prise en compte par des êtres angoissés, émerveillés ou simplement étonnés de ce qu'ils découvrent en chemin. Le monde *intérieur*, à force de contemplation du monde extérieur, se déploie sans cesse et cherche à sortir de lui-même, comme une inextinguible force d'expression. Non seulement il est possible, au cours de cette marche, de s'arrêter et d'admirer silencieusement le panorama qui nous entoure, le chemin parcouru et les défis qui s'annoncent, mais un désir de partager cet étonnement donne naissance à l'Art. Les peintures, sculptures ou spectacles de danse, de théâtre, etc., que l'on croise sur le chemin sont, pour une bonne part, à considérer comme des fruits de cette quête. Ils racontent, à leur manière, ce qu'ils ont vu, pour la postérité.

Dans la liturgie et dans les rites, pourrait-on ajouter, se formalise le désir de célébrer collectivement ce sommet qui nous attire à lui (ou l'expression artistique de l'illusion de ce sommet). Cette création d'un espace où les conditions d'ouverture à plus grand que soi sont mises en place permet de donner à cette transcendance une emprise sur sa vie. Prenons un exemple : si l'amoureux désire exprimer son sentiment à l'élue de son cœur, par l'écriture par exemple, la lettre n'aura pas seulement pour fonction d'extérioriser le sentiment; elle écrira en même temps le sentiment en soi. En d'autres termes, autant nous communiquons par certains moyens, autant ces moyens communiquent en nous l'indicible : en écrivant une lettre, je ne fais pas qu'écrire la lettre, mais la lettre aussi est en train de m'écrire...

Outre cette dimension contemplative, le décentrement de soi pourra se repérer dans la fertilité relationnelle d'une vie, comme dans l'accompagnement d'un autre être humain. Le plus souvent, ce sera son ou ses propres enfants, mais ce peut être également une autre personne, le temps d'une main donnée, ou la marche sur un parcours plus grand. Il n'est pas étonnant que cette expression de « père spirituel » soit encore d'actualité aujourd'hui. Sans être *le* guide (le maître incontesté), le père spirituel ou la mère spirituelle est celui qui a su se dégager de lui-même pour permettre à autrui de s'engager plus vigoureusement sur la voie. Ne sommes-nous pas tous appelés à cette fécondité? J'ose le croire. Donner à naître, matériellement ou spirituellement, faire *fructifier* la vie reçue, c'est donner à la marche l'occasion de vivre.

Finalement, la joie tranquille qui habite les tréfonds de nos cœurs n'a pas d'autres secrets que cette sérénité souriante devant le chemin qui passe sous nos pas. Si marcher, c'est vivre entre deux pas, alors vivre, c'est marcher dans la vérité et la liberté vers un lieu que nos pas seuls connaissent.

CONCLUSION

Toute vie est un itinéraire dont l'origine et la fin demeurent ultimement inconnues. Le parcours lui-même, son fonctionnement et ses possibilités demeurent difficiles à saisir. C'est pourquoi le développement spirituel en éducation est un défi qui dépasse, par son envergure, le cadre même

de l'éducation. J'ai essayé de partager mes observations pour ébaucher en quoi le *devenir* spirituel peut s'épanouir sainement dans le contexte socioculturel du Québec. Ce faisant, j'ai commencé par esquisser quelques lignes du cadre philosophique dans lequel ma réflexion s'inscrit.

Je tiens pour fondamentale cette idée que la spiritualité dégagée de toute référence à une tradition religieuse particulière m'apparaît extrêmement fragile⁶⁵. Pour permettre son développement, il est bon que le ministère de l'Éducation du Québec donne aux traditions religieuses un droit de cité⁶⁶ et permette une saine rencontre des différentes voies spirituelles, sans tomber dans le syncrétisme ni le prosélytisme d'une seule voie, et sans reléguer non plus les questions de sens à la sphère privée⁶⁷. Comment tenir la tension entre une ouverture nécessaire à la pluralité et une ferme intransigeance devant certains groupes religieux? Comment éviter les extrêmes de la banalisation et de la diabolisation? Ces questions restent ouvertes. Ce qui est sûr, c'est que nous ne sommes libres que placés devant des choix. Rechercher la neutralité pour laisser l'enfant vivre est une illusion des dernières décennies à laquelle il est temps de renoncer⁶⁸.

À mon sens, il est bon d'encourager la transmission d'un héritage culturel, éthique et spirituel, puis de favoriser une forte autonomie doublée d'un esprit critique averti. L'enfant sera ainsi apte à juger et à rechoisir pour lui-même, quand il sera prêt, la validité de l'enseignement reçu⁶⁹. Le

⁶⁵ J. Vermette, à propos de la religion mondiale, remarque : « En ces temps de fragmentation du religieux et de la redistribution des formes du croire, on est davantage en recherche d'une mystique pour diriger sa vie que d'une religion » (p. 33).

⁶⁶ Je parle de « traditions religieuses » plutôt que de religions : le mot « tradition » renvoie à une histoire, à un groupe d'hommes et de femmes qui ont choisi une voie que d'autres peuvent encore emprunter et renouveler, en temps nécessaire.

⁶⁷ Cette particularité québécoise de ne pas confiner la quête religieuse dans la sphère du privé rejoint d'ailleurs les observations du rapport Debray (février 2002), remis au gouvernement français : « La relégation du fait religieux hors des enceintes de la transmission rationnelle et publiquement contrôlée des connaissances, favorise la pathologie du terrain au lieu de l'assainir » (p. 12). Il est bon, je crois, que nous allions plus loin au Québec, rejoignant par là la troisième proposition du rapport Vivien sur les sectes, qui proposait, pour le bien de la société, une laïcité ouverte, c'est-à-dire consciente de l'importance des questions de sens dans la formation académique.

L'absence de réflexion collective sur ces problèmes, que ne néglige pourtant aucune des philosophies qui conduisent le monde, a abouti à laisser sans contenu un aspect central de la personnalité humaine, laissant ce « créneau » moral ou religieux à la disposition de mouvements sectaires pour lesquels la liberté et l'épanouissement de l'homme ne sont pas le premier souci (Vivien, p. 111).

Si l'on en croit le rapport Vivien, qui essaie de caractériser le terrain dans lequel peut se développer la secte (p. 29-37), il y a, d'une part, l'*emprise du doute* comme crise de l'espérance (repères effacés; vide pour la jeunesse) ou comme rationnel commotionné (non-convergence des réponses scientifiques et rationnelles; séduction de l'irrationnel) et, d'autre part, les *besoins non satisfaits* (chez les personnes ayant des personnalités au terrain fragile, issues d'une insatisfaction du cadre familial ou social ou tenues par des aspirations spirituelles non investies, etc.).

⁶⁸ Le rapport Proulx remarque qu'au Québec, « la religion et la langue ont constitué et demeurent, à l'évidence, quoique à des degrés différents selon les époques, deux valeurs culturelles structurantes de la société québécoise » (p. 3).

⁶⁹ La fameuse objection au baptême des nouveau-nés, voulant laisser à l'enfant le soin de choisir plus tard, semble être un leurre : l'éducation se permet déjà tellement de décisions sans l'accord de l'enfant que le

but de l'enseignement ne consiste-t-il pas, en effet, à donner les moyens aux disciples de critiquer l'enseignement transmis? Devant le monde qui attend les jeunes d'aujourd'hui, il me semble essentiel de favoriser le développement d'une solide colonne vertébrale intérieure, qui permette à ceux-ci de n'être ni randonneurs têtus ne sachant pas s'adapter à l'environnement qui se présente à eux, comme une tortue à forte carapace, ni randonneurs sans carte, qui ne se fieraient plus qu'à eux-mêmes ou qui se laisseraient porter par les modes du jour comme une méduse balayée par les courants marins. Cette colonne vertébrale est le véritable signe d'une autonomie et d'une conscience humaine qui peuvent effacer les peurs et les crispations sur soi et ouvrir au dialogue – qui n'est plus aujourd'hui une option existentielle, mais une nécessité.

Au terme de cette présentation, je ne sais pas si l'on peut considérer les accompagnateurs comme des guides. J'ai parlé d'une route « idéale », d'un « parcours sans faute », mais la réalité nous apprend que nous avons *tous* nos faiblesses, nos paresse, nos limites, nos manques. La vie spirituelle, après tout, n'est pas statique. En constant mouvement, en recherche, elle tâte, se replie sur elle-même et se déploie en des extrémismes parfois surprenants pour les néophytes comme pour les accompagnateurs aguerris. Comment faire pour permettre une saine évolution des sujets qui ne nuise pas à autrui? Dans le domaine spirituel, il me semble de plus en plus vrai qu'un bon enseignement n'enseigne que ses défauts. En effet, respecter au plus proche le mystère de la personne humaine suppose d'aider celle-ci à développer les qualités intérieures qui lui sont propres.

J'ai essayé d'exposer ici un certain carnet de santé de cette vie intérieure pour que la randonnée puisse s'opérer dans les meilleures conditions. Les deux pôles de vérification que je retiens pour la vie spirituelle peuvent ainsi être formulés :

- une *saine humanisation* – encore faut-il se mettre d'accord sur une conception commune de l'être humain qui autorise la diversité interne;
- la *praxis* et le *gros bon sens* – puisque théoriquement, si l'on se réfère à l'absolu, le contenu des convictions ne peut pas être jugé : seule sa matérialisation dans le monde selon le contexte et les situations peut entièrement être soumise au jugement.

Pour résumer notre réflexion sur le sommet à atteindre, je fais volontiers appel à G. Steiner. Celui-ci, en insistant sur la langue comme médiation nécessaire pour avancer vers l'au-delà de nos vies, me semble très pertinent.

Notre condition biologique et somatique est quintessentiellement close. Elle est bornée par l'extinction personnelle. Elle est l'otage perpétuel de l'infirmité, de la maladie, de la décomposition et de la limitation. Le nouveau-né est assez vieux pour mourir (Montaigne). [...]

domaine spirituel ne fait pas bande à part. L'éducation se doit d'accompagner et de proposer, quitte à choisir, pour un temps, à la place de l'enfant. Celui-ci aura tout le loisir de se réapproprié ou non son éducation, une fois adulte.

Quelle est donc la source de nos espoirs indéracinables, de nos aperçus des événements à venir, de nos rêves d'anticipation et de nos utopies, publics ou privés? [...]

Ma conviction est que ces libérations des contraintes du physique, du mur aveugle de notre mort et d'une apparente éternité de déception personnelle et collective sont, à un point de vue critique, de nature linguistique⁷⁰.

La dimension collective du religieux se repère adéquatément par les contre-modèles que nous offrent les sectes. Selon le rapport de la Commission d'enquête parlementaire sur les sectes en France, « il est difficile de tracer une frontière entre le fonctionnement « légitime » et la zone dangereuse, c'est-à-dire entre (pour ce qui concerne le collectif) :

- la libre association et le groupe coercitif;
- l'engagement et le fanatisme;
- le prestige du chef et le culte du gourou;
- les recherches d'alternatives (culturelles, morales, idéologiques) et la rupture avec les valeurs de la société;
- l'appartenance loyale à un groupe et l'allégeance inconditionnelle;
- l'esprit de corps et le groupe fusionnel;
- le langage mobilisateur et le néolangage (la « langue de bois »).

On mesure à quel point il est, dans ces conditions, difficile de raisonner de manière totalement objective et de repérer en quoi les décisions sont volontaires ou les choix, totalement induits. Ce qui importe, c'est de trouver l'harmonie qui respecte le corps, équilibre les différentes dimensions de l'être humain et unifie sa vie en l'ouvrant à plus que lui-même.

⁷⁰ Celui-ci poursuit :

« D'un point de vue biosocial, nous sommes en vérité un mammifère éphémère voué à l'extinction, comme toutes les autres espèces. Mais nous sommes un animal doué de langage, et c'est ce don qui, plus que tout autre, rend supportable et fructueuse la précarité de notre condition. L'apparition, sans doute tardive, dans le parler humain des subjonctifs, des optatifs, des conditionnels contrafactuels et de la futuration verbale (toutes les langues n'ont pas le temps) a défini et sauvegardé notre humanité. C'est parce que nous pouvons raconter des histoires, fictives ou mathématico-cosmologiques, sur un univers vieux d'un milliard d'années; parce que nous pouvons, je l'ai dit, discuter, conceptualiser le lundi matin suivant notre crémation; parce que les « si » (« si je gagnais au loto », « si Schubert avait atteint l'âge mûr », « si l'on mettait au point un vaccin contre le sida »), multipliés à volonté, peuvent nier, reconstruire, altérer le passé, le présent, le futur, tracer autrement la carte des déterminants de la réalité pragmatique que l'expérience de la vie continue à en valoir la peine. L'espoir est grammaire. Le mystère du futur ou de la liberté –étroitement apparentés – est syntaxique. [...]

Ce sont les instrumentalités de l'imaginaire, de l'invérifiable (le poétique), c'est la potentialité des fictions (mensonges) et du bond syntaxique dans des lendemains sans fin, qui ont fait des hommes et des femmes des hommes et des femmes babillards, des clabaudes, des poètes, des métaphysiciens, des planificateurs et des rebelles contre la mort » (Steiner, p. 140-142).

Un présupposé doit enfin être relevé dans ma présentation : j'ai parlé au nom des jeunes ayant déjà la volonté de donner sens, d'avancer... Mais les jeunes indifférents à ces questions, faut-il les laisser dans leur univers? Aujourd'hui, comme le relève A. Charron en citant C. Geffré : « L'homme contemporain est non seulement sans Dieu, il est sans l'homme⁷¹. » Comment faire pour éveiller le jeune à l'impératif d'une qualité de vie et à la construction d'une société plus humaine et plus favorable à l'épanouissement des personnes? La réaction des mouvements altermondialistes dénote déjà, en ce sens, une volonté très spirituellement colorée d'améliorer le monde. Il est heureux de constater que les convictions gouvernent encore une partie de nos actions. L'expérience de l'intériorité trouve encore quelques échos en nous... *L'homme [demeure encore] à la recherche de son humanité*⁷².

La spiritualité est plus qu'une morale et moins qu'une religion. La spiritualité donne du sens. Elle unifie l'existence vers un pôle précis et elle demeure extrêmement sensible aux grandes réalités de la vie humaine : amour, partage, compassion, mort, vieillissement, maladie... Aucune de ces réalités ne s'enseigne elle-même, mais nous pouvons ouvrir, amener au seuil, le jeune qui découvre la vie et l'accompagner dans ses découvertes. Ma question demeure donc celle-ci : si la spiritualité participe fortement à l'humanisation de la personne, comment l'école peut-elle éveiller à ces horizons, favoriser cette philosophie du devenir et faire prendre conscience que la montagne existe?

BIBLIOGRAPHIE

Épistémologie et méthodologie

COLLECTIF. *Penser la religion*, Paris, Beauchesne, 1991.

GADAMER, H.G. *Vérité et méthode*, Paris, Seuil, 1976.

HABER, S. *Jürgen Habermas, une introduction*, Paris, Pocket, 2001.

LÉVINAS, E. *Éthique et infini*, Paris, Fayard, 1982.

STEINER, G. *Errata*, Paris, Gallimard, 1998.

Religions et société

⁷¹ A. CHARRON, 1990, p. 125.

⁷² Titre d'un ouvrage de Marcel Légaut. Ces quelques mots d'André Charron, de qui je tire ces questions sur l'indifférence, demeurent interpellants :

« Ces gens conservent un certain intérêt pour les grandes questions de la vie. Ils ne sont pas fermés au questionnement religieux : l'intérêt n'est donc pas absent. Mais dans une société de la différenciation où s'offrent aux individus une multitude d'activités, ceux-ci, ne pouvant s'intéresser à tout ce qui est proposé, font des choix pour toutes sortes d'activités fonctionnelles, culturelles ou de loisirs qui occupent leur vie fébrile, et deviennent de plus en plus indifférents aux choses religieuses. Surtout si la proposition de sens de ce qui est offert par la religion ne fait pas le poids de façon déterminante, ou s'exprime dans des catégories humaines irrecevables pour des esprits un tant soit peu exigeants » (p. 123).

BEFFOY, T., A. DELESTRE et A. SAUZET. *Les naufragés de l'esprit. Des sectes dans l'Église catholique*, Paris, Seuil, 1996.

BOUBAKEUR, D., P. CAPELLE, P. JOUTARD et R.-S. SIRAT. *L'enseignement des religions à l'École laïque*, Paris, Salvator, 2003.

GEFFRÉ, C. *Le christianisme au risque de l'interprétation*, Paris, Cerf, 1983.

MAALOUF, A. *Les identités meurtrières*, Paris, Grasset & Fasquelle, 1998.

VERNETTE, J. *Sectes – Que dire? Que faire?*, Paris, Salvator, 1994.

— *Les sectes et l'Église catholique*, Paris, Cerf, 1994, p. 73-81.

— *Les sectes*, Paris, PUF, 2002, p. 8-33 (Collection Que sais-je?).

WILLAIME, J.-P. *Sociologie des religions*, Paris, PUF, 1995 (Collection Que sais-je?).

Articles

CHARRON, A. « Les conditions d'accès au spirituel en un temps d'indifférence religieuse », *Kerygma*, 24, 1990, p. 119-142.

MAÏLA, J. « Identité, violence et rôle du religieux dans les conflits contemporains », *Transversalités*, 64, octobre-décembre 1997.

« La philosophie du bouddhisme », *Le Nouvel Observateur*, hors série, avril-juin 2003.

« La France des religions », *Teo*, numéro spécial produit par l'École supérieure de journalisme de Lille (76^e promotion), mai 2002.

Rapports gouvernementaux

DEBRAY, R. *L'enseignement du fait religieux dans l'École laïque*, rapport au ministre de l'Éducation nationale, février 2002.

GEST, A. (président de la Commission d'enquête parlementaire sur les sectes en France). *Les sectes en France*, Paris, Patrick Banon, 1996.

PROULX, J.-P. *Laïcité et religions — Perspective nouvelle pour l'école québécoise*, ministère de l'Éducation du Québec, 1999.

VIVIEN, A. *Les sectes en France — Expressions de la liberté morale ou facteurs de manipulations?*, rapport au premier ministre, février 1983.

III. SPIRITUALITÉ ET MISSION ÉDUCATIVE DE L'ÉCOLE

LA RELIGION À L'ÉCOLE : LE RÔLE DE L'ÉTAT

Victor C. Goldbloom, C.C., O.Q., M.D.,

Ancien ministre de l'Environnement et des Affaires municipales du Québec,

Ancien commissaire aux langues officielles du Canada

Comment se fait-il qu'aujourd'hui, en 2003, nous nous interrogeons sur la place de la religion dans l'école et sur la responsabilité de l'État pour l'enseignement religieux? La réponse doit d'abord se chercher dans l'histoire du Québec.

Durant deux siècles et quart, de l'arrivée de Jacques Cartier en 1534 à la bataille des plaines d'Abraham en 1759, le Canada était la Nouvelle-France. En vertu de lois adoptées à Paris, seuls les catholiques pouvaient devenir propriétaires de terres et s'installer dans le Nouveau Monde. Quelques rares Français de foi protestante ou juive pouvaient agir à titre de fournisseurs à la colonie, mais ce rôle limité et externe ne créait pas de problème d'enseignement religieux dans les écoles.

La passation du Canada entre les mains des Britanniques a modifié cette situation. Les portes de l'immigration étant désormais ouvertes, des protestants et des juifs ont fait leur apparition. En 1760, un négociant de foi juive, Aaron Hart, est arrivé à Trois-Rivières en provenance de New York, accompagné de sa famille. Se présentant avec ses filles à l'école des Ursulines, il a été accueilli avec chaleur et avec une ouverture d'esprit remarquable : les bonnes sœurs ont accepté de recevoir ces nouvelles élèves en s'engageant à ne pas leur imposer l'enseignement d'une religion qui n'était pas la leur.

En 1832, une loi parrainée par Louis-Joseph Papineau a accordé aux citoyens de foi juive les pleins droits de la citoyenneté. (Il est à noter que la France avait agi en ce sens à l'initiative de Napoléon, mais que la Grande-Bretagne attendrait encore 26 années avant de le faire.)

Néanmoins, avec les vagues d'immigration qui se sont manifestées à partir des années 1880, la générosité de la société québécoise s'est effritée. Le système scolaire s'était érigé sur une base biconfessionnelle; les écoles catholiques n'étaient plus disposées à accepter les enfants de foi juive en les exemptant de l'enseignement religieux inhérent au curriculum et les écoles protestantes ne leur étaient accueillantes qu'à contrecœur. Vers 1930, pour clarifier une situation plutôt floue, l'Assemblée législative a décidé d'ajouter un nouveau chapitre à la Loi sur l'instruction publique, dont le premier article déclarait qu'aux fins d'éducation, les enfants juifs seraient considérés comme des protestants.

En 1968, j'ai amené au bureau du premier ministre, M. Jean-Jacques Bertrand (pour qui je conserve un grand souvenir respectueux et qui avait été ministre de l'Éducation sous son prédécesseur Daniel Johnson père), le directeur général du Congrès juif canadien et le conseiller juridique de la Commission scolaire protestante du Grand Montréal. À notre arrivée, M. Bertrand avait devant lui un des volumes des *Statuts refondus du Québec*, ouvert au chapitre susmentionné. Il nous a dit, non sans émotion : « C'est l'une des pires erreurs jamais faites par le législateur québécois. » En fait, la communauté juive avait été ainsi forcée à devenir un élément anglophone de la société québécoise.

Les enfants de foi juive étaient donc admis aux écoles protestantes; mais leurs parents, même s'ils versaient leurs taxes scolaires aux commissions scolaires en question, n'avaient pas le droit de se porter candidats à un poste de commissaire et n'avaient même pas le droit de voter aux élections scolaires. Cette situation antidémocratique a duré jusqu'en 1972. Sous le leadership de mon collègue Guy Saint-Pierre, ministre de l'Éducation, le gouvernement a trouvé le moyen de contourner les objections d'ordre constitutionnel qui avaient toujours été évoquées pour bloquer toute action équitable.

Avec la croissance des communautés non catholiques et non protestantes, il est devenu de plus en plus évident que le régime biconfessionnel était injuste à l'endroit des communautés minoritaires (juive, grecque orthodoxe, etc.). En 1969, toujours sous le leadership de M. Jean-Jacques Bertrand, le ministre de l'Éducation, M. Jean-Guy Cardinal, a annoncé que les écoles confessionnelles juives (et, par extension, les autres qui avaient une population scolaire suffisante) bénéficieraient de subventions à même les deniers publics, à condition que l'enseignement du français soit renforcé.

Le jour est toutefois venu où le gouvernement a décidé de remplacer le système scolaire basé sur la confessionnalité par une structure bilinguistique. En principe, la religion n'avait plus sa place à l'école publique, à certaines exceptions près. C'est cette transformation qui a imposé à notre société une réflexion profonde, celle qui se poursuit ici même aujourd'hui.

Il me semble donc que nous avons choisi de dire que ce n'est pas à l'école d'enseigner à l'enfant sa propre religion; ce devoir incombe aux parents et à leur institution de culte.

Par contre, la diversité de notre société d'aujourd'hui – que nous appelons « multiculturelle » sans toujours reconnaître adéquatement qu'elle est multiconfessionnelle aussi – nous oblige à inculquer à l'enfant le respect de l'appartenance religieuse de l'autre et qu'à cette fin nous devons lui fournir une connaissance au moins minimale des religions autres que la sienne. Cela ne doit pas se faire en bas âge – l'enfant doit d'abord devenir solidement enraciné dans sa propre religion, selon le désir de ses parents – mais, même à cela, la réalité vécue quotidiennement dans tant de salles de classe est une réalité pluriconfessionnelle que l'on ne peut ignorer. Le Québec en bénéficie à un degré remarquable.

LE DROIT À L'ÉGALITÉ ET LE RESPECT DE LA DIVERSITÉ DANS L'ÉCOLE LAÏQUE

Jocelyn Berthelot, chercheur
Centrale des syndicats du Québec (CSQ)

J'ai eu l'occasion, au cours des 25 dernières années, de participer étroitement aux divers débats sociaux sur la place de la religion à l'école et sur l'ouverture de l'école publique à la diversité ethnoculturelle. J'ai constaté les transformations profondes qui ont marqué la société québécoise durant cette période. C'est devenu un lieu commun d'affirmer que notre société s'est sécularisée, qu'elle s'est grandement diversifiée sur les plans ethnique et culturel, qu'elle est passée d'une conception ethnique de la nation à une conception civique.

Des changements sociaux aussi importants ne se sont pas produits sans débats d'envergure. Le contraire eût été surprenant. Qu'il suffise de rappeler les vives réactions entourant l'adoption de la Charte de la langue française, la polarisation concernant le port du *hidjab*, les enjeux posés par l'éducation interculturelle et, bien entendu, les débats soulevés par la place de la religion à l'école.

Les changements récents apportés au caractère confessionnel de l'éducation publique sont nés dans la controverse. L'ampleur des modifications aux structures confessionnelles, l'importance des intérêts en cause ainsi que certaines inquiétudes et convictions profondes expliquent la polarisation parfois extrême dont les médias ont, à l'époque, largement fait écho.

Une fois les décisions prises, les changements se sont toutefois réalisés sans trop de heurts; c'est tout à l'honneur de la société québécoise. On s'est rapidement attelé à la tâche, qui n'était pas des moindres, de redéfinir les fonctions et responsabilités dans le respect du nouveau cadre législatif adopté. Cela ne fut pas sans difficulté, notamment pour le personnel concerné. J'y reviendrai un peu plus loin.

Le climat actuel me semble plus serein, donc beaucoup plus propice à la poursuite des discussions qui demeurent nécessaires¹. L'initiative de ce forum et la diversité des points de vue qu'on y trouve en sont la preuve. Le débat me semble désormais se situer dans un espace où les rapprochements sont plus faciles. Si tel est le résultat, la polémique, même musclée, n'aura pas été inutile.

Lors du dépôt du projet de loi n° 118, qui a modifié plusieurs dispositions concernant la professionnalité scolaire, le ministre d'alors, M. François Legault, précisait que la question se reposerait à nouveau dans cinq ans, lors du renouvellement des clauses dérogatoires. « Il faudra, disait-il, faire une nouvelle lecture d'où est rendue la société québécoise et se demander si les choix qu'on fait sont toujours les mêmes » (*La Presse*, 11 mai 2000, p. B1). Il me semble que le temps est venu de procéder à cette « nouvelle lecture ».

C'est donc dans la perspective d'un nouveau débat précédant le prochain rendez-vous législatif, fixé en juin 2005, que je voudrais situer cette contribution. Je ne crois pas que l'Assemblée nationale pourra recourir à nouveau aux clauses dérogatoires. Mais le respect du droit à l'égalité n'implique nullement que le fait religieux et le développement spirituel soient exclus de l'école. Il y a un consensus très large sur ces questions et c'est sans doute là une des caractéristiques d'une laïcité à la québécoise.

1. POURSUIVRE SUR LA VOIE D'UNE LAÏCITÉ À LA QUÉBÉCOISE

Dans son récent avis *Rites et symboles religieux à l'école*, le Comité sur les affaires religieuses apporte des clarifications importantes en ce qui concerne la laïcité :

« La laïcité [...] peut être considérée comme un cadre d'aménagement des rapports entre l'État et les groupes de convictions. [...] Elle est logiquement liée à un projet d'éducation à la citoyenneté dont la visée consiste à réaliser une certaine unité morale dans la diversité des appartenances. [...] la laïcité doit être un cadre rendant possible la reconnaissance de la diversité dans l'égalité des citoyens, à l'abri de toute discrimination au regard de leurs choix personnels en matière de croyance ou d'incroyance » (p. 21).

Ces principes peuvent se concrétiser dans une diversité de modèles. Aux États-Unis, par exemple, le premier amendement à la Constitution, qui affirme la neutralité de l'État en matière religieuse, n'a pas été adopté contre la volonté des diverses communautés de croyants de l'époque. Au contraire, il répondait à leur volonté de refuser toute ingérence de l'État dans une prérogative perçue comme relevant de la famille.

La neutralité constitutionnelle de l'État fédéral américain, toute relative au regard même des billets de banque, lui interdit néanmoins de financer toute activité sous la responsabilité d'une organisation religieuse ou contrevenant à cette neutralité. Cela explique l'interdiction du financement public de l'enseignement privé et le recours aux bons d'études pour la contourner ainsi que le fait que la prière à l'école soit l'objet de tant de controverses.

¹ Dans ce contexte, le rapport du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, *Laïcité et religions. Perspective nouvelle pour l'école québécoise*, demeure toujours d'actualité.

En France, par contre, la laïcité s'est initialement affirmée contre les pouvoirs que détenait l'Église catholique sur l'enseignement. Cela permet de comprendre l'opposition historique des militants laïques à tout enseignement du fait religieux à l'école. Mais le rapport Debray, présenté au ministre de l'Éducation nationale en 2002, confirme les évolutions à ce chapitre². Toutefois, l'hypothèse de l'introduction d'une nouvelle matière à part entière n'a pas été retenue. On a plutôt choisi d'aborder la question du fait religieux dans le cadre des disciplines existantes, notamment des sciences humaines.

On pourrait ajouter d'autres cas démontrant qu'au-delà de principes communs, la laïcité trouve des applications diversifiées. La Turquie laïque, dont la population est à grande majorité de confession musulmane, interdit le port de tout symbole religieux à l'école et dans la fonction publique. Le Mexique, profondément catholique, interdit l'enseignement religieux à l'école.

Selon moi, affirmer la laïcité de l'éducation québécoise, c'est d'abord assurer le respect des droits fondamentaux que sont le droit à l'égalité de traitement et le droit à la liberté de conscience et de religion. Mais c'est évidemment, ensuite, chercher à mettre en œuvre un modèle qui tienne compte de l'héritage et des particularités de notre société.

2. RESPECTER LE DROIT À L'ÉGALITÉ

La laïcité affirme donc la neutralité de l'État face à la diversité des croyances, à l'inclusion de l'incroyance. Elle rend ainsi possibles la liberté de conscience et de religion, la coexistence de la diversité des options spirituelles. Elle n'est pas contre la religion; elle respecte la diversité des convictions et n'en favorise aucune. Comme le rappelle le Comité sur les affaires religieuses, « la responsabilité de l'État n'est pas de réfréner le religieux ni de faire la promotion d'une tradition religieuse particulière, mais d'aménager l'espace public, en l'occurrence l'école, de façon que soient assurés le respect et l'exercice des droits fondamentaux de tous³ ».

Les privilèges actuellement consentis aux catholiques et aux protestants concernant l'enseignement religieux obligent le législateur à déroger aux chartes canadienne et québécoise (Loi sur l'instruction publique [LIP], art. 726 et 727). Il ne s'agit pas d'ériger les droits individuels en nouveaux dogmes faisant fi de l'espace collectif qui donne vie à la démocratie. Les chartes même reconnaissent le cadre démocratique dans lequel les droits doivent s'exercer.

Ainsi, la charte québécoise précise que « les libertés et droits fondamentaux s'exercent dans le respect des valeurs démocratiques, de l'ordre public et du bien-être général des citoyens du Québec. La loi peut, à cet égard, en fixer la portée et en aménager l'exercice » (art. 9.1). La charte canadienne, pour sa part, affirme que les droits et libertés peuvent être restreints « dans des limites qui soient raisonnables et dont la justification puisse se démontrer dans le cadre d'une société libre et démocratique » (art. 1).

² Régis DEBRAY, *L'enseignement du fait religieux dans l'École laïque. Rapport au ministre de l'Éducation nationale*, Odile Jacob, 2002.

³ COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES, *Rites et symboles religieux à l'école. Défis éducatifs de la diversité. Avis au ministre de l'Éducation*, mars 2003, p. 54.

La Cour suprême du Canada a eu à se pencher à quelques reprises sur cette question. Dans le cas de la contestation des dispositions de la Loi sur la protection du consommateur interdisant toute publicité commerciale à l'intention des enfants de moins de 13 ans, la Cour a jugé que la loi contrevenait à la liberté d'expression. Elle a néanmoins reconnu le caractère constitutionnel de la Loi, car le moyen choisi, en vertu de l'article premier, lui semblait proportionnel à l'objectif visé, la protection des enfants⁴.

Dans un autre cas, la Cour a jugé que les dispositions de la Charte de la langue française concernant l'affichage public exclusivement en français violaient la liberté d'expression. Elle a considéré que la mesure était disproportionnée par rapport à l'objectif visant la protection de la langue française et déclaré ces dispositions inconstitutionnelles. Toutefois, précisait la Cour, exiger que la langue française prédomine, même nettement, serait justifié⁵.

Les chartes prévoient également que le législateur peut déroger aux droits et libertés protégés par les chartes, à condition de le mentionner expressément. Un recours à ces clauses demeure toutefois exceptionnel. La charte canadienne précise d'ailleurs qu'une telle disposition dérogatoire cesse d'avoir effet au plus tard cinq ans après son entrée en vigueur (art. 33). Elle peut néanmoins être reconduite pour une même période.

Pour certains, la possibilité de déroger aux droits fondamentaux étant inscrite dans les chartes, il s'agirait d'un droit fondamental au même titre que le droit à l'égalité et que la liberté de conscience et de religion. Notre société a plutôt considéré que de telles dérogations devaient être traitées avec la plus grande circonspection. Les chartes sont un des fondements de notre démocratie. Banaliser les droits fondamentaux en acceptant d'y déroger aisément, c'est, du même souffle, fragiliser nos institutions.

En dérogeant aux chartes, l'État contrevient aux valeurs communes qu'il a lui-même proclamées comme étant fondamentales, puisque la charte canadienne est enchâssée dans la constitution et que la charte québécoise a un caractère quasi constitutionnel. Il compromet ainsi la portée de la démarche éducative visant à amener les élèves à en faire un élément fondateur des normes sociales.

D'ailleurs, les clauses dérogatoires ajoutées aux lois québécoises après l'adoption de la Loi constitutionnelle de 1982 n'ont généralement pas été reconduites après leur échéance, en juin 1987. À ma connaissance, seule la Loi sur l'instruction publique fait exception.

Or, on ne saurait maintenir les privilèges consentis aux catholiques et aux protestants en matière d'enseignement religieux sans avoir recours aux clauses dérogatoires. En effet, la liberté de conscience et de religion est expressément garantie⁶ et toute discrimination fondée sur la religion

⁴ Irwin Toy Ltd c. Procureur général du Québec [1989] 1 RCS 927.

⁵ Cas de la plainte déposée par La Chaussure Brown's inc., répertorié sous Ford c. Québec [1988] 2 RCS 712.

⁶ Article 3 de la Charte des droits et libertés de la personne du Québec et article 2b) de la Charte canadienne des droits et libertés.

est interdite⁷. C'est dire que tout traitement inégal en la matière ne respecterait pas les droits et libertés garantis par les chartes.

On pourrait bien sûr discuter longuement de l'article 41 de la charte québécoise, qui confère aux parents « le droit d'exiger que, dans les établissements d'enseignement publics, leurs enfants reçoivent un enseignement religieux ou moral conforme à leurs convictions, dans le cadre des programmes prévus par la loi ». Il convient de rappeler que ce droit n'est pas fondamental au sens de la charte (art. 52).

De plus, même la législation actuelle n'est pas conforme à cet article puisqu'elle ne reconnaît ce droit qu'aux catholiques et aux protestants. C'est pour cette raison que le Groupe de travail sur la place de la religion à l'école a retenu la suggestion du professeur Woehrling de modifier cet article dans le sens des dispositions du droit international⁸.

Il y a deux approches permettant de garantir l'égalité des droits. La première, dite approche communautarienne, permettrait de respecter le principe d'égalité en offrant le choix entre une diversité d'enseignements religieux, là où le nombre le justifie. On voit mal comment, sur le plan organisationnel, l'école, particulièrement au secondaire, pourrait être en mesure de répondre à une telle diversité. On peut craindre, par ailleurs, qu'une telle possibilité ne conduise à une balkanisation du système scolaire en fonction de la religion des élèves, étant donné que les parents ont le droit de choisir l'école « qui répond à leur préférence » (LIP, art. 4).

La deuxième approche, à laquelle je souscris, propose plutôt de modifier l'article 5 de la LIP, conférant aux parents « le droit de choisir, à chaque année, entre l'enseignement moral et religieux, catholique ou protestant, et l'enseignement moral⁹ », et de revoir le curriculum dans la perspective d'une éducation laïque¹⁰. Ce devrait être, à mon avis, l'occasion de procéder plus largement à une réflexion sérieuse sur la place à accorder au domaine du développement personnel dans le programme de formation.

3. REVOIR LE PROGRAMME DE FORMATION

Au chapitre de l'enseignement moral et religieux catholique, le programme de formation du primaire précise que, « sans être exclusive, la narration de récits de la tradition catholique vivante est centrale dans ce programme d'études¹¹ ». Il vise, tout comme au premier cycle du secondaire, le développement de deux compétences : apprécier la tradition catholique vivante et prendre

⁷ Article 10 de la charte québécoise et article 15 de la charte canadienne.

⁸ José WOEHLING, *Étude sur le rapport entre les droits fondamentaux de la personne et les droits des parents en matière d'éducation religieuse*, étude n° 6, Groupe de travail sur la place de la religion à l'école.

⁹ Soulignons que le droit à l'enseignement protestant n'est pas toujours respecté et que l'enseignement moral est souvent considéré comme un pis-aller dans un cadre qui incite à la conformité.

¹⁰ Soulignons que le droit au service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire garanti à l'article 6 n'exige pas le recours aux clauses dérogatoires. Ce service non confessionnel garde sa pertinence dans une école laïque.

¹¹ QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*, 2001, p. 292.

position de façon éclairée sur des situations comportant un enjeu moral, à partir notamment de récits bibliques ou relatant la vie de catholiques d'hier et d'aujourd'hui¹².

On insiste sur le fait que la tradition catholique est une composante du patrimoine des sociétés occidentales et de l'identité québécoise. L'enseignement protestant insiste plutôt sur les enseignements de la Bible et ses liens avec la culture tout en ouvrant à la diversité religieuse. Certains éléments de ces programmes pourraient demeurer pertinents dans une perspective non confessionnelle de culture religieuse.

Dans un cadre laïque, l'enseignement confessionnel devrait relever des communautés de croyants. L'utilisation des locaux de l'école pour cet enseignement est de la responsabilité du conseil d'établissement, qui approuve toute utilisation des locaux sur proposition de la direction (LIP, art. 93). Toutefois, toute politique à ce sujet devrait s'assurer d'être non discriminatoire.

L'éducation à la citoyenneté, quant à elle, est traitée dans le cadre du domaine de l'univers social. Au primaire, on précise que « la géographie et l'histoire contribuent de façon particulière à la formation d'un citoyen capable de participation active, réfléchie et autonome au débat social » (p. 170). Au premier cycle du secondaire, une des trois compétences du programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté vise à « construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire ».

Mais il n'appartient pas exclusivement à l'enseignement de l'histoire d'éduquer à la citoyenneté, même si certains éléments peuvent y contribuer, notamment en ce qui concerne l'immigration, la constitution de l'identité nationale moderne et les institutions démocratiques¹³. On constate d'ailleurs que les savoirs essentiels des programmes ne font guère référence à l'éducation à la citoyenneté; c'est bien mince.

Bien entendu, on dira que « Vivre-ensemble et citoyenneté » constitue un domaine de formation qui dépasse les frontières disciplinaires. Il en est de même pour « Santé et bien-être », « Environnement et consommation » et « Médias ». Il est certes louable que l'ensemble des intervenants de l'école contribuent à répondre à ces « attentes sociales importantes en matière d'éducation » (p. 42).

Mais la publication des orientations concernant l'éducation à la sexualité a bien révélé les dangers d'une telle approche¹⁴. Le risque est grand qu'en devenant « la responsabilité de l'ensemble des partenaires » (p. 5), l'éducation à la sexualité ne devienne la responsabilité de personne. « La sexualité partout, partout... », s'indignait une lectrice de *La Presse*. Ou plutôt nulle part, pourrait-on craindre.

¹² L'enseignement religieux protestant ajoute une troisième compétence visant à « agir de façon appropriée au regard du phénomène religieux » (p. 311), qui ouvre aux trois grandes religions monothéistes.

¹³ Georges LEROUX, « Religion, morale, citoyenneté », *Le Devoir*, 29 mars 2001, p. A-7, et 30 mars 2001, p. A-11.

¹⁴ QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEQ) ET MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX (MSSS), *L'éducation à la sexualité dans le contexte de la réforme de l'éducation*, octobre 2003.

Au secondaire, le nombre d'unités prévu dans le domaine du développement personnel passerait de dix-huit à six, une réduction des deux tiers. Aucun cours de ce domaine n'est proposé pour la troisième et la cinquième secondaire. La consultation sur le régime pédagogique, menée au printemps 2001, avait pourtant mis en évidence « le besoin de revoir le nombre d'unités consacré au domaine du développement personnel au deuxième cycle du secondaire¹⁵ ». La critique des « petites matières » et de « l'école fourre-tout » a propulsé le balancier dans la direction contraire.

La révision des programmes actuels d'enseignement moral et religieux devrait être élargie à l'ensemble du domaine du développement personnel, notamment l'enseignement moral, l'enseignement culturel des religions, l'éducation à la citoyenneté et la formation personnelle. Dans ce contexte, l'ajout de deux unités obligatoires en troisième et en cinquième secondaire en remplacement de deux unités à option me semble absolument nécessaire.

Il faudrait donc s'atteler à définir les compétences et les savoirs essentiels dans chacune de ces matières, dans une perspective de continuité et de complémentarité conduisant à la philosophie du collégial. Dans le contexte de la révision en cours des programmes de formation, il ne s'agit pas d'une tâche herculéenne. Il y a sur ces questions, comme sur bien d'autres, des débats sur les contenus. Mais des mécanismes existent pour permettre d'en disposer.

Je n'ajouterai que quelques précisions sur le contenu de ce nouveau programme, laissant à des spécialistes le soin d'en prévoir la continuité dans une perspective de développement personnel des élèves. Il pourrait s'agir de deux cours distincts, pour éviter la confusion des genres. La seule perspective du cours d'éthique et de culture religieuse laisse dans l'ombre plusieurs aspects de la formation personnelle et sociale.

Le programme d'enseignement moral comprend déjà des éléments importants d'éducation à la citoyenneté, car il vise à la fois la dimension individuelle et collective des options, des valeurs et des principes moraux. Les savoirs essentiels comportent des éléments liés aux chartes, à la discrimination, aux devoirs et responsabilités. Il faudrait sans doute consolider les préoccupations liées à la démocratie et à la communauté politique.

« La citoyenneté à laquelle le système éducatif doit préparer, écrivait le Conseil supérieur de l'éducation dans son rapport annuel 1997-1998, promeut la participation active et éclairée de chaque individu au sein d'une démocratie qui reconnaît au peuple les droits et libertés grâce auxquels il peut exercer ses responsabilités et son pouvoir de délibération et de représentation; elle comporte aussi une exigence d'ouverture sur le monde qui fasse obstacle au repli sur soi engendré par la crainte de l'inconnu ou de la différence¹⁶. »

En ce qui a trait à l'enseignement du fait religieux ou de la culture religieuse, ses objectifs font relativement consensus. Il s'agit de passer d'un enseignement religieux à un enseignement du religieux. Cet enseignement devrait se situer dans une perspective d'accroissement des

¹⁵ Lettre du sous-ministre Robert Bisailon aux organisations consultées, juin 2001.

¹⁶ CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Éduquer à la citoyenneté, Rapport annuel 1997-1998*, novembre 1998, p. 12.

connaissances du fait religieux et d'une compréhension de la diversité des croyances, le tout ancré dans l'histoire et la réalité propres à la société québécoise.

On souligne, à juste titre, la nécessité de connaître le fait religieux si marquant pour notre société afin d'en comprendre la littérature, les arts, l'architecture, même la toponymie. On se plaint du même souffle de l'inculture à ce chapitre. Il faut rappeler que cette inculture était déjà largement stigmatisée alors même que le système scolaire était confessionnel.

Il ne s'agit donc pas de réduire l'accès à la culture religieuse, mais de l'élargir afin de rendre compréhensibles nombre de faits culturels et sociaux, ici comme ailleurs dans le monde. Cela est d'autant nécessaire dans une société dont la diversité ethnique et religieuse ne cesse de s'accroître et marque l'ensemble de la société québécoise. Les élèves doivent y être préparés, qu'ils soient de Montréal ou de la Gaspésie.

Finalement, il ne faudrait pas laisser dans l'ombre la formation personnelle, notamment l'éducation à la sexualité. L'enquête sociale sur la santé menée auprès d'un échantillon de jeunes Québécois a révélé que 6 % des filles de 16 ans avaient déjà vécu une grossesse et que beaucoup de jeunes filles avaient été victimes de violence sexuelle, physique ou psychologique dans leurs relations avec les garçons¹⁷. Il y a là aussi des savoirs essentiels que l'école doit transmettre.

Ces changements exigeront une préparation adéquate du personnel enseignant et une révision de la formation à l'enseignement pour le primaire, une révision de toute façon nécessaire. Au secondaire, l'ajout de quatre unités dans le domaine du développement personnel permettra de maintenir en poste des enseignantes et des enseignants de ce champ de formation qui sont déjà qualifiés et dont l'engagement envers le développement personnel des élèves ne fait pas de doute. Ce n'est pas la raison première du changement que je suggère, mais disons qu'il s'agit d'un bienfait collatéral à ne pas négliger.

Autre bienfait pour le personnel enseignant du primaire, le respect de la liberté de conscience et de religion. La loi reconnaît à tout enseignant « le droit de refuser de dispenser l'enseignement moral et religieux d'une confession pour motif de liberté de conscience » (LIP, art. 20). Dans les faits, rares sont ceux qui se prévalent de ce droit, car son exercice entraîne des inconvénients. Pour certains, cela implique l'acceptation d'une réduction salariale de 7 %; pour d'autres, il leur faut accepter de rencontrer un autre groupe d'élèves, parfois dans une autre école. On préfère donc faire comme si, même si une proportion importante d'enseignantes et d'enseignants se dit mal à l'aise avec cette situation.

4. RENFORCER LE SERVICE D'ANIMATION SPIRITUELLE ET D'ENGAGEMENT COMMUNAUTAIRE

La réalisation des objectifs de formation visés par le domaine du développement personnel ne saurait reposer sur les seules épaules des enseignantes et des enseignants. Les services

¹⁷ MEQ et MSSS, octobre 2003, p. 10.

complémentaires ont un rôle privilégié à jouer, tout particulièrement le service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire.

Le passage d'une animation pastorale à une animation non confessionnelle s'est réalisé sans trop de heurts. Le cadre ministériel proposé précise que ce service est « au carrefour des courants et des influences qui marquent la vie des jeunes et met à contribution tout ce qui, à l'école ou dans le milieu, dans le respect des libertés, peut favoriser la croissance humaine et spirituelle des élèves¹⁸ ». Déjà, la pratique qui avait cours au secondaire rejoint en grande partie les objectifs du nouveau service. La situation est différente au primaire et la transformation n'est pas encore pleinement réalisée, même si elle semble sur la bonne voie.

Mais ce sont surtout les conditions dans lesquelles ce service est offert qui sont préoccupantes. Dans bien des endroits, le droit de l'élève à ces services, pourtant garanti par la LIP (art. 6), n'est pas respecté, le service n'étant pas offert. Ailleurs, au primaire, on compte en moyenne près de 2 500 élèves par animatrice ou animateur et ceux-ci doivent desservir de 8 à 10 établissements. On voit mal, dans un tel contexte, comment il serait possible d'accompagner les élèves et de leur offrir des activités. Selon la Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec (FPPE-CSQ), moins de la moitié des budgets consentis pour assurer le développement de ces services au primaire a été utilisée à cette fin par les commissions scolaires.

Cette dégradation, déjà manifeste avec le service d'animation pastorale au cours des années 90, menace désormais carrément l'existence de ce service pourtant jugé nécessaire dans le mandat de l'école.

5. FACILITER LE CHEMINEMENT SPIRITUEL

Le mandat confié à l'école publique de « faciliter le cheminement spirituel de l'élève afin de favoriser son épanouissement » n'entre nullement en opposition avec une laïcité à la québécoise. Il doit d'ailleurs se réaliser dans le cadre du projet éducatif de l'école, qui doit également « respecter la liberté de conscience et de religion des élèves, des parents et des membres du personnel de l'école » (LIP, art 37).

Comme le reconnaît la politique ministérielle, le spirituel se distingue du religieux. Il « est relatif au sens à la vie, à l'expérience réfléchie et responsable, aux valeurs¹⁹ ». La quête de sens est le propre de tout être humain. La réflexion sur les origines et sur le destin de l'humanité, ses relations avec la nature, les questions que posent la mort et le caractère infini de l'univers sont autant de préoccupations qui ont marqué l'histoire. Les croyances et les mythes leur ont apporté des réponses diversifiées, alors que d'autres se contentaient de constater les mystères qui demeurent.

¹⁸ QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Pour approfondir sa vie intérieure et changer le monde. Le service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire. Cadre ministériel*, mars 2001, p. 2.

¹⁹ QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Dans les écoles publiques du Québec : une réponse à la diversité des attentes morales et religieuses*, 2000, p. 17.

L'accompagnement de l'élève dans cette quête de sens est particulièrement important dans un contexte où la marchandisation de toutes les activités humaines se présente comme le seul horizon planétaire, où les sollicitations sectaires sont nombreuses et les réponses farfelues, en progression. L'école a un devoir de raison, dans le respect de la liberté de conscience et de religion.

Cet accompagnement spirituel implique toutefois le respect de la diversité religieuse et de son expression. À ce chapitre, le cheminement de l'école québécoise est loin d'être achevé, comme l'ont révélé les débats passionnés sur le port du *hidjab* et du kirpan. En ce qui me concerne, je dois dire que je suis plutôt tolérant à l'égard du port de symboles religieux à l'école, mais beaucoup moins quand il s'agit de priver des élèves de certains éléments du programme de formation pour des raisons liées au contenu ou à la mixité de certaines activités.

POUR CONCLURE

J'ai fait état de préoccupations plus larges que la seule réflexion sur le rôle de l'école dans le développement spirituel de l'élève. J'estime que, en vertu du mandat qui lui est confié, le Comité sur les affaires religieuses (CAR) devrait rapidement entreprendre une consultation sur la pertinence de reconduire les clauses dérogatoires contenues dans la Loi sur l'instruction publique. Il devrait également procéder aux études permettant d'identifier les changements que le respect de l'égalité des droits et libertés exigerait.

J'ai la conviction que le gouvernement ne pourra déroger à perpétuité aux libertés et droits fondamentaux, particulièrement lorsqu'il s'agit d'éducation, l'école ayant notamment pour mission d'y éduquer. Cette réflexion qui s'impose devrait être élargie à l'ensemble du domaine du développement personnel, fortement négligé par la réforme en cours. Une large coalition d'organismes est sûrement possible sur cette question et pourrait amener le gouvernement à agir dans le cadre de la consultation sur le régime pédagogique prévue pour le printemps 2004.

Il faut également reconnaître que le nouveau service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire ne dispose pas des conditions lui permettant de contribuer pleinement à l'accompagnement des élèves dans leur développement spirituel, personnel et social. Enfin, ce qui n'est pas sans relation, il faut poursuivre la réflexion et la formation sur l'expression de la diversité religieuse à l'école publique. Les polarisations et les rejets sur ces questions font reculer un processus d'intégration que l'école québécoise a su réaliser avec brio en à peine quelques décennies.

RÔLE DE LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE

AU REGARD DU DÉVELOPPEMENT SPIRITUEL DES ÉLÈVES

Jeanne-Paule Berger, ex-directrice générale
Commission scolaire des Phares

INTRODUCTION

Les profondes mutations de la société québécoise depuis la Révolution tranquille ont peu à peu engendré la transformation de l'école. Au cours des dernières décennies, dans le cadre de réformes de l'éducation, des modifications aux règles et normes régissant l'instruction publique ont été successivement apportées, dont des changements à la confessionnalité scolaire. En effet, depuis la fin des années 80, l'enseignante ou l'enseignant qui le souhaite peut être exempté de dispenser l'enseignement religieux. De leur côté, les parents ou les élèves, selon le cas, peuvent choisir entre l'enseignement religieux confessionnel et l'enseignement moral. Depuis la dernière réforme enclenchée en 1998, les commissions scolaires sont reconnues sur la base du critère linguistique et non plus sur celui du caractère confessionnel qui les caractérisait jusqu'alors.

Traditionnellement, dans l'école québécoise, les questions concernant le religieux et le spirituel sont abordées en relation étroite avec l'un ou l'autre des éléments de la structure confessionnelle, soit plus particulièrement l'enseignement religieux et l'animation pastorale. Les modifications apportées à la confessionnalité ne sont donc pas sans conséquence sur la place du spirituel dans l'éducation scolaire.

Dans le cadre de ces importants changements, le législateur fait toutefois obligation à l'école de « faciliter le cheminement spirituel de l'élève afin de favoriser son épanouissement » (art. 36 de la Loi sur l'instruction publique).

Les changements reliés à la professionnalité, conjugués à cette prescription légale, obligent l'école à examiner ses façons de voir et de faire en ce qui a trait au développement spirituel des élèves. Ce colloque s'inscrit dans cette préoccupation. Voici donc quelques questions qui seront soulevées au cours de cet exposé.

Est-il possible d'aborder l'expérience de la transcendance, de l'intériorité, des valeurs morales hors des sources d'inspiration religieuse? L'école dispose-t-elle de points d'appui, autres que celui de l'enseignement religieux et de l'animation pastorale, pour accomplir ce mandat de développement spirituel qui lui est confié par l'État et la société? Au-delà des vœux pieux, que peut et doit faire l'école quant au développement spirituel des élèves qui lui sont confiés? Quelles sont les conditions pour y arriver?

Après avoir brièvement présenté ce à quoi nous nous référons lorsque nous parlons du « spirituel », nous exposerons sommairement quelques éléments de la situation du spirituel, de la transcendance, du sacré dans les sociétés contemporaines occidentales et plus particulièrement dans la société québécoise. Dans un deuxième temps, nous identifierons des pistes susceptibles de permettre à la communauté éducative d'accomplir son mandat quant au développement spirituel de l'élève.

1. PARLER DU SPIRITUEL, QU'EST-CE À DIRE?

Parler du spirituel, c'est entrer dans les sphères de ce qui appartient à l'esprit. C'est considérer l'expérience de la transcendance, « celle d'un ordre qui dépasse la vie » ou « se retrouve en ses profondeurs et lui donne sens », tout en ne se limitant pas à l'expérience religieuse¹.

Aborder le monde du spirituel, c'est aussi se permettre d'entrer dans le monde du sacré qui « renvoie à une entité extérieure aux hommes² ».

Parler du spirituel, c'est faire référence à l'intériorité, c'est parler de spiritualité.

Parler du spirituel, c'est considérer la quête de vérité et la quête de sens présentes au cœur de l'être.

Bref, le spirituel nous renvoie aux sphères de l'esprit, de l'intériorité, des profondeurs de l'âme humaine, de la spiritualité, du transcendant, du sacré, du sens à la vie. Le spirituel a à voir avec l'au-delà du temps et du réel, avec l'éternité, l'immortalité.

C'est sur la base de ces différentes dimensions de la sphère du spirituel que nous explorerons des possibles contributions de l'école au développement spirituel des élèves.

¹ QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Réaffirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme de l'éducation*, Québec, gouvernement du Québec, 1997, p. 33.

² Luc FERRY, *L'homme-Dieu ou le sens de la vie*, Paris, Grasset & Fasquelle, 1996, p. 62.

2. LA SITUATION DU SPIRITUEL DANS NOTRE SOCIÉTÉ CONTEMPORAINE ET À L'ÉCOLE

Les croyances et les traditions religieuses ont longtemps inspiré l'organisation de la société québécoise. Avant les années 60, on pouvait observer une assez belle unanimité dans la société québécoise en général, chez les parents comme chez les enseignants, concernant le traitement et la place à accorder à la dimension religieuse, à laquelle était généralement associée la dimension spirituelle.

Dans la deuxième moitié du dernier siècle, où la société québécoise a connu de nombreux changements comme plusieurs autres sociétés occidentales, cette unanimité s'est peu à peu effritée. La Révolution tranquille, amorcée au début des années 60, le développement des sciences et de la technologie, la montée de la modernité ont engendré des transformations sociales et culturelles importantes. Ces transformations ont eu des répercussions sur le plan religieux. L'affaiblissement des croyances et des convictions religieuses a peu à peu pénétré toutes les tranches de la société. Ce « déficit » de convictions religieuses, la perte de la belle unanimité sur le plan des croyances et des valeurs ont fait en sorte que les questions touchant le religieux et le spirituel n'allaient plus de soi. On observe alors de nombreuses remises en question des croyances et un « décrochage massif » de la pratique religieuse³ (Fernand Dumont, 1971).

Contrairement aux générations précédentes, la société québécoise moderne et postmoderne doit composer avec un pluralisme de valeurs, de discours et de repères éthiques. Nous vivons dans une société laïque où les religions ont droit de cité. Cependant, comme l'écrit Luc Ferry, « la croyance en l'existence d'un Dieu ne structure plus notre espace politique [...] elle est devenue, pour la majorité d'entre nous, une affaire personnelle, relevant de la sphère privée – la sphère publique étant tenue d'observer à cet égard une stricte neutralité⁴ ».

Au-delà de ces transformations, force est de constater que le discours des valeurs occupe une place importante. Fernand Dumont n'écrivait-il pas, en 1986, que la mutation sociale actuelle fait de notre temps une sorte de « printemps de l'éthique⁵ »? Nous assistons à la mise en place d'organisations caritatives, nous luttons contre le racisme, plusieurs groupes nous invitent à préserver un environnement sain pour les générations futures et nous luttons pour la protection des minorités, contre le harcèlement sexuel, l'avortement, le tabagisme. Paradoxalement, comme le souligne Ferry, « l'éthique du devoir catégorique et déchirant n'est plus nulle part, les obligations austères, le rigorisme auraient cédé le pas à la logique individualiste. [...] Le souci de sa propre personne, de son bien-être et de celui de ses proches, la concurrence effrénée, la recherche du confort matériel et psychologique auraient ainsi remplacé [...] l'antique exigence du don de soi⁶ ».

³ Fernand DUMONT et autres, *L'Église du Québec : un héritage, un projet*, Commission d'étude sur les laïcs et l'Église, Montréal, Fides, 1971.

⁴ Luc FERRY, 1996, p. 30.

⁵ Pierre FORTIN (dir.), *L'éthique à venir : une question de sagesse? Une question d'expertise?*, actes du colloque tenu les 29, 30 et 31 octobre 1986 à l'Université du Québec à Rimouski, Groupe de recherche Éthos, 1987, p. 20.

⁶ Luc FERRY, 1996, p. 84.

Devant ces phénomènes contemporains que sont la fin du « croire institutionnel », la privatisation de la religion, la diversité et la pluralité de croyances, la mutation des valeurs, la logique de l'individualisme, « l'école est démunie », elle « hésite à affirmer des valeurs⁷ », à proposer un idéal, voire elle ne sait pas expliquer ce qui se passe.

Dans ces contextes de laïcisation, de déconfessionnalisation du système scolaire, de l'espace réduit laissé à l'enseignement religieux, l'école peut-elle faciliter le cheminement spirituel de l'élève?

3. LE RÔLE DE LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE AU REGARD DU DÉVELOPPEMENT SPIRITUEL

La Loi sur l'instruction publique fait obligation à l'école de faciliter le cheminement spirituel de l'élève. Le législateur reconnaît alors l'importance de cette dimension de la personne et on peut penser qu'en intégrant nommément cette responsabilité dans le rôle dévolu à l'école (art. 36), il reconnaît que les questions touchant le spirituel peuvent aussi être abordées hors d'un contexte confessionnel et hors de l'enseignement religieux. Nous tenterons de montrer l'importance d'inscrire le développement spirituel dans les axes de la formation scolaire et nous identifierons différents points d'appui permettant à l'école de concrétiser ce mandat.

Afin d'exercer avec pertinence et de façon concertée son rôle quant au développement spirituel, la communauté éducative verra d'abord à clarifier le rapport qu'entretiennent ses membres à l'égard du spirituel, du transcendant, du sacré, de la spiritualité et des questions de sens de la vie. Cet exercice de discernement me paraît fondamental et préalable à la mise en œuvre d'actions favorisant le cheminement spirituel des élèves.

Inspirée par le rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, *Réaffirmer l'école*, et par l'ouvrage de Luc Ferry, *L'homme-Dieu ou le sens de la vie*⁸, j'identifierai un certain nombre de croyances auxquelles il faudrait résister, car elles sont contraires à la prise en charge et à une véritable intégration de la dimension spirituelle dans l'éducation scolaire. Cet exercice, par la négative, peut être un soutien intéressant à la pratique réflexive menant à la clarification du rapport au spirituel entretenu par les membres de la communauté éducative. Cette réflexion est aussi susceptible de faire émerger une nouvelle approche du spirituel.

Croyances auxquelles résister

Les auteurs du rapport *Réaffirmer l'école*, souhaitant attirer l'attention à l'égard de l'inévitable abaissement des exigences de l'école, identifiaient un certain nombre de croyances auxquelles il fallait résister. Deux d'entre elles méritent d'être mentionnées ici à cause de leur pertinence au regard de constats faits précédemment.

Résister à la croyance que « l'école ne peut rien faire de plus que ce que l'ensemble de la société valorise ».

⁷ QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, 1997, p. 32.

⁸ Luc FERRY, 1996, p. 62.

Au contraire, affirment les auteurs, si la société n'offre pas, ne propose pas, l'école doit au contraire offrir beaucoup et proposer⁹.

Résister à l'idée que seul un cours prévu à l'horaire permet les apprentissages et favorise le développement visé¹⁰.

Les auteurs de ce rapport estiment que c'est tout le temps passé à l'école, celui à l'intérieur des cours et celui qui est non structuré, qui doit être mieux et davantage utilisé à des fins éducatives. Si la grille horaire n'offre pas le temps souhaité au développement de certaines compétences, ne faut-il pas trouver des façons d'intégrer ces objectifs de formation à l'ensemble de la vie scolaire plutôt que d'y renoncer? Une véritable communauté éducative, consciente des forces de la concertation et de l'intégration des apprentissages, parviendra à saisir de nombreuses occasions d'éveil, de formation non seulement à l'intérieur des cours, mais à travers toutes les activités de l'école.

Poursuivons en identifiant d'autres croyances susceptibles de conduire une équipe-école à « s'esquiver » du mandat de favoriser le développement spirituel à l'école, à moins qu'elle y résiste. Pour nommer ces croyances, je m'inspirerai largement de l'ouvrage de Luc Ferry cité précédemment.

Résister à la croyance que la modernité, caractérisée par la technique, l'anthropocentrisme et le matérialisme, sonne la fin des questions et des recherches concernant la spiritualité et la transcendance.

Résister à la croyance que les morales laïques font fi de toute forme de transcendance, qu'elles font nécessairement l'économie de la transcendance, qu'elles font le deuil du dualisme de l'ici-bas et de l'au-delà¹¹.

Luc Ferry nous invite plutôt à voir dans la modernité non pas un « rejet de la transcendance », mais plutôt un « réaménagement » de celle-ci. Selon cet auteur, « l'action humanitaire témoigne d'une aspiration nouvelle; elle traduit l'exigence d'une solidarité avec l'humanité entière, d'une solidarité qui n'est plus liée aux anciennes appartenances religieuses. Elle dessine un idéal qui traduit le passage d'une transcendance verticale à une transcendance horizontale : celle selon laquelle c'est l'être humain comme tel qui constitue un appel immédiat à ma responsabilité¹² ». Selon l'auteur, « il se pourrait donc que toute transcendance n'ait pas disparu au seul profit de l'ordre cosmique ou de l'individu roi, mais qu'elle se soit transformée pour s'accorder aux limites que lui impose désormais l'humanisme moderne¹³ ». Cet auteur mentionne que « des

⁹ QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, 1997, p. 24.

¹⁰ Ibid. p. 41.

¹¹ Luc FERRY, 1996, p. 32.

¹² Ibid. p. 93-95.

¹³ Ibid. p. 29.

transcendances se reconstituent, d'abord dans la sphère des sentiments individuels, mais, sans doute, bien au-delà d'elle, à travers la prise en considération de l'humanité dans son ensemble¹⁴ ».

Résister à la croyance que le sacré est complètement disparu tant dans son rapport avec l'homme qu'avec la collectivité.

C'est le rapport de l'homme au sacré qui est changé et non sa disparition complète, affirme Ferry : « Nous ne vivons pas l'éradication mais plutôt un déplacement des figures traditionnelles du sacré¹⁵. » Les nouvelles préoccupations morales reliées à la bioéthique et la laïcisation du monde rendent le sacré encore plus tangible. « [...] la laïcisation du monde qui accompagne l'évolution des sciences le [sentiment du sacré] rend plus tangible encore. Car elle le déplace vers l'homme et l'incarne en lui. Le corps humain à l'image de celui du Christ, se fait Temple. Mais la divinité qu'il abrite semble introuvable. Elle renvoie à une âme que nous ne pouvons nommer même si l'intuition en demeure. Le divin a quitté les cieux, il s'est fait, selon la prophétie hégélienne, immanent¹⁶. »

Résister à la croyance qu'il n'y a plus d'espace, dans l'univers du travail et dans ce monde de la consommation, pour la question du sens.

Au contraire, si nous y regardons de près, la question du sens ne dispose-t-elle pas toujours d'un espace dans nos sociétés démocratiques? Ferry écrit : « [...] en tant qu'humanistes, nous ne pouvons jamais faire tout à fait l'économie de la question du sens, lors même que l'univers du travail et de la consommation qui nous entoure nous y pousserait de toute part. Nous ne cessons de vouloir déchiffrer la signification de ce qui nous arrive et lorsque le mal frappe, lorsque la mort survient dans son absurdité, nous ne pouvons retenir la question "Pourquoi?" Mais en tant qu'humanistes désillusionnés, de laïcs justement, nous ne pouvons y répondre, nous ne disposons plus de ce sujet absolu, proprement divin, qui venait jadis mettre un point final à la série infinie des interrogations et des significations partielles. C'est cette contradiction qui constitue, au plus profond, l'espace de la question du sens dans les sociétés démocratiques¹⁷. »

Enfin, me semble-t-il, il est une autre croyance à laquelle l'école, inspirée par le paradigme pédagogique de la non-directivité, doit résister, celle selon laquelle l'œuvre d'éducation éthique consiste en la non-intervention, chaque personne ayant en elle-même tout ce dont elle a besoin pour se développer.

Les constats faits à la suite des recherches menées par Jacques Grand'Maison (1992) nous autorisent à remettre en question cette croyance. En effet, de jeunes adultes québécois, comme les jeunes contestataires des événements de mai 68 en France, ont reproché à leurs professeurs leur silence sur les questions d'ordre éthique et spirituel et l'absence de points de repère : « Dans nos travaux, nous devons toujours éviter de faire état des dimensions éthiques, spirituelles ou

¹⁴ Luc FERRY, 1996, p. 122.

¹⁵ Ibid. p. 97.

¹⁶ Ibid. p. 128.

¹⁷ Ibid. p. 28-29.

philosophiques; [sur ces questions] nous étions livrés à nous-mêmes sans guides ni points de repère¹⁸. »

La jeunesse rejette certains modèles : « l'anti-modèle de l'imposition et le contre-modèle de la démission », affirme Aline Giroux. Elle recherche le modèle éthique que l'auteure définit comme « une esquisse primitive de soi-même dans ses possibilités, de soi-même devenant autre », comme le « fais comme j'ai fait : cherche ta voie, trace ton itinéraire, travaille à ton œuvre », comme le « deviens qui tu es » de Pindare. Le modèle éthique, c'est l'illustration d'une existence qui est parole agissante. Le modèle éthique parle par son être, sur le mode de l'incitation¹⁹. Nous y reviendrons dans la dernière partie de notre exposé.

La mise en évidence de la genèse, de la nature et des limites des représentations que chacun des membres du personnel de l'école entretient à l'égard du spirituel, en plus de mettre des mots sur des hésitations, peut conduire à approfondir, voire à reformuler, le rapport de chacun à l'égard du spirituel, de la transcendance, du sacré et ainsi favoriser des échanges féconds sur le rôle de la communauté éducative quant au développement spirituel des élèves.

4. LES POINTS D'APPUI DANS L'ÉCOLE POUR FACILITER, DE FAÇON CONCRÈTE, LE DÉVELOPPEMENT SPIRITUEL DE L'ÉLÈVE

Nous l'avons compris, la quête de sens, les expériences spirituelles et morales du sacré et de la transcendance peuvent être abordées hors du contexte confessionnel et elles ne doivent pas être confiées qu'à l'enseignement religieux.

Avec les auteurs de *Réaffirmer l'école*, nous croyons en effet que « les questions relatives au sens de la vie, [...] l'expérience de la transcendance, celle d'un ordre qui dépasse la vie et lui donne sens ne se limitent pas à l'expérience religieuse. [...] si les religions traditionnelles donnent une réponse globale aux questions qui se posent sur le sens à la vie, elles ne sont pas les seules à les donner. Les idéologies et les philosophies le font aussi. Il est donc possible d'aborder ces questions hors du contexte d'un enseignement religieux²⁰ ».

Voyons comment, par son projet éducatif, à travers l'ensemble des interactions personnelles et professionnelles entre élèves et personnel, et par l'enseignement des disciplines, à travers ses activités administratives, une école peut contribuer au développement spirituel des élèves qui lui sont confiés.

¹⁸ Jacques Grand'Maison, cité par Aline Giroux dans M.-P. DESAULNIERS, F. JUTRAS, P. LEBUIS et G. A. LEGAULT, *Les défis éthiques en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1997, p. 174.

¹⁹ Aline Giroux dans M.-P. DESAULNIERS, F. JUTRAS, P. LEBUIS et G. A. LEGAULT, 1997, p. 176-178.

²⁰ QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, 1997, p. 33.

4.1 À travers le projet éducatif

La Loi sur l'instruction publique prévoit que le conseil d'établissement adopte le projet éducatif de l'école, qu'il voit à sa réalisation et procède à son évaluation. Dans l'exercice de ces fonctions, il doit s'assurer de la participation des personnes intéressées par l'école en favorisant l'information, les échanges et la concertation entre les élèves, les parents, le directeur de l'école, les enseignants, les autres membres du personnel de l'école et les représentants de la communauté, ainsi que leur participation à la réussite scolaire des élèves (art. 74). La Loi donne au directeur de l'école la responsabilité de coordonner l'élaboration, la réalisation et l'évaluation périodique du projet éducatif (art. 96.13).

La préparation et l'adoption du projet éducatif ainsi que sa révision périodique sont autant d'occasions pour la communauté éducative d'infléchir la perspective générale, l'orientation générale de l'école afin d'y inscrire, de façon plus officielle et concertée, ses visées quant au développement spirituel des élèves.

La préparation du projet éducatif d'une école est une occasion d'échanges, de discussion, de participation de tous les intervenants concernés par l'école à l'établissement des visées éducatives d'un milieu, d'une communauté, y compris celles concernant le développement spirituel. C'est en premier lieu à travers son projet éducatif qu'une école rend visible et concrète la prise en compte de ses responsabilités, dont celle de favoriser le développement spirituel.

Pour autant qu'on en prenne conscience, l'école, lieu de savoir et de culture, offre plusieurs occasions pouvant favoriser le développement spirituel. En effet, ses activités de formation intellectuelle, les expériences d'engagement communautaire menées en son sein, ses actions d'intégration des nouveaux arrivants sont autant d'occasions de mettre l'élève en contact avec le monde du spirituel.

Un contexte scolaire de pluralisme religieux, si tel est le cas, fournit aussi des occasions de reconnaître, à travers les formes et les rites diversifiés propres aux diverses religions, des manifestations du fait religieux. L'attention portée à cette réalité plurielle permet de découvrir ou de comprendre que les religions sont une réponse à la quête de sens. Les auteurs de *Réaffirmer l'école* écrivaient : « Les métamorphoses des formes que revêt le sacré doivent être connues des élèves ne serait-ce que pour leur permettre d'en saisir la valeur et les limites, ainsi que les raisons qui expliquent les sacrifices, les expressions qu'elles suscitent ²¹. »

Une école réconciliée avec le spirituel et davantage consciente de l'importance de prendre en compte la dimension spirituelle dans ses objectifs de formation intégrale sera habile à identifier des lieux, des moments et des occasions favorisant le cheminement spirituel. Elle saura mieux intégrer des actions, jusqu'ici isolées, à son projet d'ensemble et les peaufiner au besoin.

²¹ QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, 1997, p. 34.

C'est donc en orchestrant, via son projet éducatif, ses objectifs de formation et les actions en découlant qu'une école affirme ses choix et nomme ses visées éducatives. Peut-elle garder le silence sur le mandat qui lui est confié en ce qui a trait au cheminement spirituel des élèves?

4.2 À travers les relations pédagogiques, professionnelles et interpersonnelles

La connaissance de soi, la construction de son identité passent par la rencontre de l'autre. Qu'il le veuille ou non, l'adulte est pris à témoin par les jeunes, d'où la pertinence, pour la communauté éducative, de faire le point sur les modèles d'hommes et de femmes qu'elle offre à ses élèves.

Les relations pédagogiques, professionnelles et personnelles entretenues dans une école ne sont-elles pas un lieu privilégié de transmission de croyances, de valeurs? À travers ces relations, l'école ne témoigne-t-elle pas de ses hésitations, des questions qu'elle porte, y compris celles reliées au spirituel?

Sous prétexte de mathématiques, de français ou d'histoire, à travers les échanges interpersonnels formels et informels, des choses s'expriment. Quelles sont-elles?

Les adultes dans l'école, par leurs actes et attitudes, sont-ils une invitation à s'intéresser à la recherche de vérité, à la quête de sens? Ces personnes sont-elles des modèles invitant et incitant à la vie de l'esprit? De quelles valeurs, de quel idéal concrétisé témoignent-elles? Leur façon d'être est-elle une « parole agissante²² »? Ou, au contraire, la communauté éducative offre-t-elle trop de modèles incarnant la démission, le flou, le vide, inspirés par l'esquive (« ce n'est pas mon rôle, c'est celui de votre prof de... »)? Voilà autant de questions incontournables lorsque notre profession est celle d'éduquer, à plus forte raison lorsqu'on y inscrit le mandat de faciliter le cheminement spirituel.

« Les savoirs les plus indispensables à la qualité de l'existence humaine, soit le sens des valeurs, la justice, l'amour, ne s'enseignent justement pas, ils s'apprennent pourtant²³. »

4.3 À travers les disciplines

Cette partie de mon exposé est fortement inspirée des travaux du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, auxquels j'ai participé en 1997 et qui ont fait l'objet du rapport *Réaffirmer l'école*.

Comme l'affirmaient les auteurs de *Réaffirmer l'école*, « les croyances, l'expérience de la transcendance, celle d'un ordre qui dépasse la vie et lui donne sens, ne se limitent pas à l'expérience religieuse²⁴ ». En effet, elles se forment et se vivent dans tous les domaines de l'esprit, de l'esthétique à la science en passant par l'éthique et la religion.

Nous l'affirmions précédemment, l'aventure intellectuelle offerte par l'institution scolaire est en soi porteuse d'expériences spirituelles. En effet, l'activité de l'esprit est intense à l'école et les

²² Aline Giroux dans M.-P. DESAULNIERS, F. JUTRAS, P. LEBUIS et G. A. LEGAULT, 1997, p. 174-185.

²³ Ibid. p. 182.

²⁴ QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, 1997, p. 33.

possibilités d'interaction entre des esprits actifs peut l'être tout autant. La raison, l'imagination, l'esprit critique, l'ouverture du cœur sont constamment sollicités. Par la culture dont elle nourrit l'enfant, grâce aux nombreuses occasions de découvertes qu'elle lui offre, l'école alimente la quête de vérité de l'élève. De par sa mission de formation de l'esprit, dans le cadre des activités d'enseignement et d'apprentissage de toutes les disciplines, elle facilite et stimule le travail de l'esprit. L'école met sans contredire l'élève en contact avec le spirituel²⁵.

Les différentes disciplines du curriculum sont donc porteuses de nombreuses occasions de développement spirituel. À titre d'exemples, voyons comment quelques-unes d'entre elles peuvent être des points d'appui dans la réalisation du mandat confié à l'école, celui de « faciliter le cheminement spirituel de l'élève afin de favoriser son épanouissement ».

4.3.1 Par l'enseignement de l'histoire

L'enseignement de l'histoire conduit à une réflexion sur soi. Au contact de l'histoire, l'élève prend conscience de ses racines, de son origine et de sa différence. L'étude de l'histoire permet de s'ouvrir à la culture des autres et de comprendre cette culture.

Par l'enseignement de l'histoire, l'école prépare le jeune à son rôle de citoyen. Elle fait la promotion de valeurs propres à favoriser notre « vivre-ensemble » comme la responsabilité, la solidarité, la démocratie, l'affirmation de son identité. Par la mise en évidence d'actions de citoyens, l'histoire témoigne de l'exercice de la liberté individuelle et collective, de l'engagement, de la possibilité d'agir sur son environnement et, conséquemment, sur son avenir comme société.

L'étude de l'histoire donne des repères. Elle contribue à favoriser le cheminement spirituel parce qu'elle aide l'élève à découvrir qui il est, à construire son identité, à s'intégrer socialement, à découvrir et comprendre des traditions.

4.3.2 Par l'enseignement de la langue maternelle et d'autres langues

L'enseignement de la langue maternelle, en plus d'amener l'élève à apprendre à communiquer sa pensée, vise « l'appropriation d'un patrimoine²⁶ ». La connaissance de sa langue maternelle rend possible la mise au jour d'idées, de rêves, de sentiments, de préoccupations. Elle « met à l'existence²⁷ ». À travers l'étude d'œuvres littéraires, l'élève découvre d'autres expressions singulières. Il forge peu à peu sa propre singularité.

Parce qu'ils collaborent à la construction et à l'expression de son identité dans des mots, à l'expression de plus en plus fidèle de sa pensée, parce qu'ils lui permettent d'apprendre à écouter, à découvrir, à réfléchir, les apprentissages de sa langue maternelle et d'autres langues, témoins d'expressions diverses, facilitent le cheminement spirituel de l'élève et son épanouissement.

²⁵ QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, 1997, p. 25-29.

²⁶ Ibid. p. 37.

²⁷ Ibid. p. 48.

4.3.3 Par l'enseignement des arts

La peinture, la musique, le théâtre, la danse témoignent de la sensibilité humaine et de sa richesse. À travers ces arts s'expriment différentes formes de pensée. L'enseignement des arts à l'école met l'élève en contact avec différentes façons d'appréhender le réel. Il permet de vivre des expériences esthétiques qui ouvrent « à un au-delà du réel²⁸ ».

4.3.4 Par l'enseignement des sciences et de la technologie

L'aventure intellectuelle de l'apprentissage des sciences, la curiosité scientifique que suscite cet enseignement permettent notamment de décrire, d'expliquer ce qui est, d'analyser des processus. La recherche, le questionnement, l'observation sont des démarches de l'esprit fortement sollicitées dans l'apprentissage des sciences. Dans la foulée de cet enseignement, hors de l'empirique, au-delà du réel, la question de l'Être, celle de l'origine de l'univers – « Pourquoi y a-t-il quelque chose plutôt que rien? » – peuvent surgir. Cet enseignement permet, comme d'autres, de comprendre le monde et de s'y sentir plus à l'aise. Les enseignements et les apprentissages propres aux sciences peuvent aussi susciter des questions d'ordre éthique.

4.3.5 Par l'enseignement des mathématiques

De l'ordre des savoir-faire intellectuels, les mathématiques et la démarche de résolution de problèmes qu'on y propose permettent d'acquérir des habiletés concernant l'appréhension du réel. Notons aussi que l'apport de l'intégration d'éléments historiques dans l'enseignement des mathématiques n'est pas sans importance dans la quête de savoir et de vérité de l'élève. Cet enseignement, comme d'autres, permet de comprendre, de questionner, d'expliquer des phénomènes et ainsi peut contribuer à l'éveil spirituel.

4.3.6 Par l'enseignement éthique

L'expérience de la transcendance est en œuvre dans l'enseignement moral, dans l'expérience morale « qui conduit à agir en faisant abstraction de ses intérêts ». Elle est en œuvre dans le questionnement éthique, dans la découverte des valeurs. Ces enseignements contribuent aussi à éclairer les questions relatives au sens donné à la vie.

4.3.7 Par l'enseignement religieux

L'accent mis précédemment sur la possibilité d'aborder les questions du sacré, de la transcendance, de la spiritualité, et de faire des expériences de ces réalités hors du contexte confessionnel et de l'enseignement religieux, ne signifie pas que nous écartions la contribution des religions à la quête de sens, à la découverte de la transcendance, du sacré, aux expériences spirituelles, aux questionnements éthiques et à la découverte des valeurs. Cet enseignement est

²⁸ QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, 1997, p. 33.

aussi un lieu d'expérience de la transcendance, du sacré. Par l'étude d'une religion ou de différentes religions, l'élève peut trouver des réponses à sa quête de sens.

4.4 À travers son organisation administrative

Comme nous avons tenté de le démontrer précédemment, le poids des croyances, les prises de conscience personnelles et d'équipe qui mènent à un renouvellement de la pensée et, conséquemment, à l'établissement d'un nouveau rapport avec le spirituel ne sont pas sans importance dans la mise en œuvre d'actions propres à favoriser le cheminement spirituel des élèves.

4.4.1 *L'organisation administrative constitue-t-elle un soutien adéquat?*

Dans la foulée de ces prises de conscience et, souhaitons-le, d'un nouveau rapport établi avec le spirituel, une lecture nouvelle et critique de tout ce qui constitue l'organisation administrative de l'école (politiques, règlements, programmes d'activités étudiantes, programmes d'aide ou d'enrichissement, etc.) s'impose. Le type d'organisation administrative privilégié par l'école favorise-t-il véritablement le développement spirituel? Peut-on faire mieux ou plus? Cette organisation rend-elle possibles la participation des parents, l'expression de leur volonté quant au développement spirituel, leur complicité dans les actions de développement spirituel proposées aux élèves à l'école? Cette organisation rend-elle possible une véritable reddition de comptes sur les réalisations et les résultats de l'école concernant l'ensemble des mandats qui lui sont confiés?

4.4.2 *Et le leadership?*

L'organisation et le dynamisme d'une école reposent beaucoup sur la qualité du leadership de l'institution. Une école ne peut aller plus loin que son chef. Voilà une autre dimension qu'il importe d'aborder. En effet, nous croyons fermement que l'organisation et la mise en œuvre d'activités de réflexion menant à des prises de conscience personnelles et collectives, la pratique de l'analyse réflexive et le renouvellement tant des actions éducatives que des processus administratifs facilitant le cheminement spirituel des élèves ne peuvent se faire sans le leadership d'une direction d'école mature, forte d'une réflexion personnelle et professionnelle et, conséquemment, capable d'inspirer, de projeter en avant, de susciter le goût d'aller plus loin.

4.4.3 *Et la place faite à la formation continue?*

Enfin, toute cette réflexion autour du spirituel et du mandat de l'école québécoise quant au développement spirituel des élèves nous démontre l'importance d'inscrire, au sein de toute organisation scolaire, des objectifs de formation continue du personnel. Toute question propre aux mandats de l'école, surtout les questions les plus difficiles, et, dans certains cas, les malaises entourant ces mandats doivent être dits, mis au jour et les recherches, engagées. Le développement des élèves, la construction de leur identité et leur épanouissement dépendent aussi de cette veille constante.

On l'aura compris, les premiers responsables de la bonne marche d'une école, son conseil d'établissement et son personnel de direction, ne peuvent garder le silence, s'esquiver des responsabilités de l'institution quant au cheminement spirituel des élèves ou confiner celles-ci à des initiatives personnelles. Ils en sont responsables au premier chef. Sur eux repose la mise en œuvre d'actions, de réalisations pertinentes et concertées, en ce domaine comme dans les autres champs d'activités de l'école.

CONCLUSION

Nous avons voulu, au cours de cet exposé, montrer que les questions du spirituel, de la transcendance et du sacré sont là, au cœur de toute existence humaine. Nous avons aussi tenté de démontrer combien il est important que ces questions ne soient pas laissées pour compte dans l'institution scolaire et qu'elles peuvent être traitées hors du contexte confessionnel. L'école, de par sa raison d'être, dispose de plusieurs points d'appui permettant de faciliter le cheminement spirituel de l'élève et, conséquemment, de favoriser son épanouissement. Cela aussi, nous avons tenté de le démontrer.

Les écoles du XXI^e siècle ne peuvent faire l'économie de la question du sens ni de celles de la spiritualité et de l'éthique au risque de ne plus nourrir l'idéal présent au cœur même de l'humain, au risque de ne plus alimenter l'idéal de solidarité avec leur communauté respective et l'ensemble de l'humanité, au risque de paralyser toute recherche de sens, laissant place à un sentiment relatif de vide. Et ces responsabilités doivent être prises en compte par tous les acteurs et actrices de l'école.

En terminant, je vous sou mets cette réflexion du Groupe de travail sur la réforme du curriculum. « Le message qu'un curriculum d'études doit transmettre aux élèves est le suivant : À l'école, vous allez devenir plus humains. Comment? Parce que le monde où vous vivez étant le résultat des productions humaines, on vous fera connaître les plus significatives d'entre elles. En vous montrant ainsi l'humanité en action, elles vous montreront ce que vous êtes aussi, des êtres entreprenants, inventifs, solidaires, toujours en quête d'autre chose. À votre tour, vous devez parfaire la construction de ce monde. D'autres l'ont fait avant vous. Aussi, on développera en plus chez vous les instruments sans lesquels il vous sera difficile de participer à la construction de ce monde : la raison, l'imagination, l'esprit critique, l'ouverture du cœur qui vivifie l'intelligence²⁹. »

²⁹ QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, 1997, p. 25-26.

AU CŒUR DE NOTRE ACTION : LES ÉLÈVES

Martin Lévesque, animateur de vie spirituelle et d'engagement communautaire
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

J'aimerais commencer cette communication en vous racontant une petite histoire que vous connaissez peut-être et qui situera bien mon propos, qui est de vous entretenir du rôle de l'animateur ou de l'animatrice de vie spirituelle et d'engagement communautaire et des autres membres du personnel professionnel non enseignant dans le cheminement des élèves.

Les grands maîtres spirituels et religieux ainsi que ceux qui ont la responsabilité de l'animation dans ces domaines aiment bien raconter des histoires, car elles permettent à ceux qui les entendent d'être actifs dans la réflexion. Je vous invite maintenant à fermer les yeux et à vous laisser porter par l'histoire.

Un homme trouva un jour un œuf d'aigle et le plaça dans son poulailler. L'aiglon vint au monde avec une couvée de poussins et poursuivit sa croissance avec eux.

Se prenant pour un poulet, l'aigle ne cessa d'imiter les comportements des poulets qui l'entouraient. Il grattait la terre afin d'y trouver des vers et des insectes. Il gloussait et caquetait. Il battait des ailes, ne s'élevant qu'à quelques centimètres du sol. Les années passèrent et l'aigle devint très vieux. Un jour, il aperçut, volant dans le ciel sans nuages, un magnifique oiseau. Avec une grâce majestueuse, ce dernier se laissait porter par les courants, agitant à peine ses puissantes ailes dorées. Le vieil aigle le regardait, émerveillé. Quel est cet oiseau? demanda-t-il. C'est un aigle, le roi des oiseaux, lui répondit un de ses compagnons. Lui, il appartient au ciel. Nous, nous appartenons à la terre, car nous sommes des poulets. Et c'est ainsi que l'aigle, dans la certitude qu'il avait d'être un poulet, vécut et mourut en poulet¹.

Cette histoire a quelque chose de pathétique et la première question qui nous vient à l'esprit est « Comment se fait-il qu'il n'y a eu personne pour révéler à l'aigle sa véritable nature? » Imaginez

¹ Anthony DE MELLO, *Quand la conscience s'éveille*, Montréal/Paris, Bellarmin et Desclée de Brouwer, 1994, p. 7.

qu'il y ait eu sur son chemin des sages pour venir lui dire qu'il n'était pas fait pour gratter la terre, mais qu'il était plutôt fait pour voler avec grâce et majesté. Comme sa vie aurait été transformée!

Force est de constater que, lorsqu'il s'agit d'aider les jeunes dans leur quête de sens, ces derniers se retrouvent seuls avec leurs points d'interrogation. Dans sa sagesse, le ministère de l'Éducation a voulu éviter aux élèves le sort tragique de l'« aigle poulet ». En effet, en confiant à toute l'école la responsabilité du cheminement spirituel des élèves, le Ministère veut donc assurer à ces derniers qu'ils ne finiront pas comme cet aigle.

Parmi les personnes qui ont reçu la responsabilité d'aider les élèves à cheminer spirituellement, il y a bien sûr les animateurs et animatrices de vie spirituelle et d'engagement communautaire, mais il y a également les autres professionnels œuvrant au sein des services éducatifs complémentaires. J'aimerais vous présenter, cet après-midi, le rôle que ces personnes sont appelées à jouer dans le cheminement spirituel de nos élèves. Certains le font de façon plus directe, comme l'animateur ou l'animatrice de vie spirituelle et d'engagement communautaire. Les autres le font « par la bande », c'est-à-dire à l'intérieur de leur activité professionnelle.

Que ce soit directement ou par la bande, les professionnels des services éducatifs complémentaires sont tous et toutes animés d'un même feu sacré : celui de mettre les élèves au cœur de leur engagement. Si vous le voulez bien, regardons plus attentivement le rôle de l'animateur ou animatrice de vie spirituelle et d'engagement communautaire.

1. SE JOINDRE À CEUX QUI PARTAGENT LE PAIN

Si vous faites l'exercice de demander à un animateur ou une animatrice de vie spirituelle et d'engagement communautaire de vous décrire son travail, il ou elle vous dira sans hésiter, et ce, malgré des conditions professionnelles pas toujours évidentes, qu'il ou elle est d'abord et avant tout un accompagnateur ou une accompagnatrice. Je me suis permis d'aller à la source de ce verbe si cher qu'est « accompagner ».

À l'origine (au XII^e siècle), ce mot désignait la personne qui se joignait à ceux qui partageaient le pain. C'était pendant le temps de la construction des grandes cathédrales européennes. À l'heure du repas, les ouvriers se joignaient aux autres pour casser la croûte et fort probablement pour parler de la vie et de leur vie. Aujourd'hui, le terme « accompagner » signifie davantage « faire route avec, se joindre à quelqu'un ou à un groupe pour l'amener plus loin ».

Que ce soit dans sa conception ancienne ou moderne, les animateurs et les animatrices ont raison de se concevoir comme étant des *accompagnants*. En effet, si vous cherchez un animateur ou une animatrice pendant l'heure du repas, il est fort à parier qu'il ou elle sera en train de manger avec des élèves dans le cadre d'une activité, d'un projet ou tout simplement parce que son local a été adopté par les élèves comme cafétéria. Si vous le cherchez pendant le temps de la classe, le soir et certains *week-ends*, vous le trouverez sans doute dans une classe ou à l'extérieur de l'école avec des élèves, dans le cadre d'un projet ou d'une activité à caractère spirituel ou communautaire. Donc, les animateurs et les animatrices accompagnent. Mais qui accompagnent-ils? Si vous me le permettez, je ferai fi du rôle d'accompagnateur du milieu scolaire pour me concentrer sur celui

d'accompagnateur d'élèves, car, ne l'oublions pas, le service d'animation de vie spirituelle et d'engagement communautaire est d'abord et avant tout un service aux élèves.

2. UN SERVICE AUX ÉLÈVES

En tant qu'accompagnateur ou accompagnatrice d'élèves, l'animateur ou l'animatrice doit tout d'abord « mettre en place des conditions et offrir des activités qui auront pour effet de faciliter la recherche et l'expérimentation des élèves en matière de vie spirituelle et d'engagement communautaire² ». Cela se traduit souvent par la mise en place d'un programme d'activité de vie spirituelle et d'engagement communautaire. Celui-ci offre différentes activités adaptées aux différents élèves ainsi qu'à la réalité du milieu dans lequel ils et elles se trouvent.

Une fois que son programme est mis sur pied et accepté par les différentes instances de l'école, l'animateur ou l'animatrice propose aux élèves, selon la méthode qui lui plaît, les différentes activités. Certains animateurs et animatrices font des tournées des classes, d'autres, des kiosques, ou bien ils ont recours à l'interpellation directe. Certaines activités ont plus de succès que d'autres. Mais ce qui compte, ce n'est pas le nombre de participants, mais plutôt le bout de chemin que les élèves feront.

Après la période d'inscription vient le temps de commencer les activités et les projets. Pendant cette période, les animateurs et animatrices joueront un rôle crucial dans l'accompagnement des élèves. Pour aider les élèves à cheminer spirituellement, les animateurs et animatrices auront recours à une méthode qui a fait ses preuves dans le passé au sein des mouvements d'action catholique. Il s'agit du VOIR-JUGER-AGIR, que le Ministère a renommé AGIR-RELIRE-RÉINVESTIR.

À l'étape de l'agir, les élèves sont invités à expérimenter différentes facettes de la vie spirituelle et de l'engagement communautaire. Que ce soit une journée de travail dans un organisme communautaire, une journée de réflexion dans un lieu spirituel ou en participant à la Marche deux tiers, le but de cette étape est de faire vivre à l'élève une ou plusieurs expériences qu'il sera ensuite invité à relire. Pendant l'expérimentation, les animateurs et animatrices ont cette responsabilité de faire « bien » vivre l'activité ou le projet, et ce, même s'ils ne jouent pas un rôle direct dans l'animation, car il ne faut pas perdre de vue que l'activité ou le projet doit servir de tremplin pour les autres étapes.

Après l'expérimentation vient le temps de revenir avec les élèves sur ce qu'ils ont vécu à l'étape précédente. Il va sans dire que la relecture est l'étape la plus importante et la plus déterminante pour les élèves. En effet, elle est l'occasion pour eux de se laisser questionner sur ce qu'ils ont vécu, comment ils se sont sentis. C'est parfois même l'occasion de vivre des remises en question et des prises de conscience profondes par rapport à l'un ou l'autre des aspects de leur vie ou de leur personnalité. Un jour, je suis allé avec des élèves vivre une activité avec des enfants ayant une déficience intellectuelle. Lors de la relecture, qui s'est faite tout de suite après, une des filles

² QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, Pour approfondir sa vie intérieure et changer le monde. Le service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire. Cadre ministériel, mars 2001, p. 15.

qui avaient vécu l'activité s'est mise à pleurer, à grands sanglots. La façon dont les enfants l'avaient accueillie l'avait littéralement bouleversée. C'était une fille que je pourrais qualifier de rejetée par sa famille, n'ayant pas d'amis à l'école, ridiculisée, etc. Lorsque les enfants sont arrivés et lui ont sauté au cou de façon très spontanée, c'était la première fois que quelqu'un lui manifestait autant d'attention et de considération. Je dois dire que c'était vraiment touchant de la voir non pas s'effondrer, mais se reconstruire. Il va sans dire que l'animatrice ou l'animateur joue un rôle majeur tant au niveau de la méthode utilisée pour la relecture que pour sa capacité à accompagner les élèves lors de bouleversements comme celui-ci.

Après la relecture vient le temps du réinvestissement ou, si vous voulez, le temps de l'agir renouvelé. Enrichis de la relecture qu'ils ont effectuée, les élèves sont maintenant invités à poursuivre leur expérimentation de la vie spirituelle et de l'engagement communautaire en ayant le souci de s'améliorer constamment. À cette étape, l'animateur ou l'animatrice encourage les élèves à sans cesse s'améliorer et les invite à reprendre le processus AGIR-RELIRE-RÉINVESTIR, et ce, afin de parvenir à une autonomie spirituelle et à une responsabilisation de l'agir communautaire qui, je vous le rappelle, sont l'œuvre d'une vie.

3. LE RÔLE DE L'ANIMATEUR ET DE L'ANIMATRICE : FAIRE MAIS AUSSI ÊTRE

Jusqu'à présent, je vous ai parlé du rôle d'accompagnateur sur le terrain. J'aimerais vous parler brièvement des attitudes que doivent avoir les animateurs et les animatrices en tant qu'accompagnateurs et accompagnatrices. Ces attitudes sont tellement importantes que le cadre ministériel fait mention de certaines attitudes comme faisant partie du rôle d'accompagnement des animateurs et animatrices. En affirmant cela, le Ministère dit que l'animateur ou l'animatrice exerce son rôle dans son agir, mais également dans son attitude.

La première attitude faisant partie du rôle d'accompagnateur est d'avoir confiance aux élèves et de leur donner confiance. Pourquoi? Parce qu'une attitude de confiance donne confiance. Et de la confiance, les élèves, spécialement ceux du secondaire, en ont besoin dans leurs nombreuses périodes de doutes par rapport à eux-mêmes et à ce qui les entoure.

Une seconde attitude essentielle d'accompagnant est de croire que l'élève est le premier artisan de son cheminement et qu'il a, dans son environnement, tout ce qu'il lui faut pour cheminer adéquatement. Une telle attitude entraîne chez l'élève un processus d'autonomisation, une prise de conscience de la responsabilité qu'il a envers son cheminement, envers sa vie. Quant à son environnement, l'élève qui a à cœur son cheminement saura s'entourer de gens capables de le soutenir.

Une dernière attitude essentielle relative au rôle d'accompagnant est le respect qu'il doit porter aux élèves. L'animateur ou l'animatrice doit être capable de respecter toutes les dimensions de la personne qu'il ou elle accompagne. Ne pas la respecter revient presque à lui nier la possibilité d'exister. Pour reprendre l'image du début, disons que ne pas respecter un élève, c'est venir lui dire qu'il est un poulet.

4. ACCOMPAGNER PAR LA BANDE

Je vous ai parlé assez longuement du rôle de l'animateur ou de l'animatrice de vie spirituelle, rôle que l'on peut résumer en un seul mot : « accompagner ». Accompagner les élèves dans l'action et accompagner les élèves par des attitudes favorables. J'aimerais maintenant vous présenter brièvement le rôle que jouent d'autres professionnels des services éducatifs complémentaires dans le cheminement spirituel des élèves.

Si j'avais donné cette communication il y a quelques années à peine, j'aurais probablement été obligé de vous dire que le cheminement spirituel n'était pas du ressort des autres membres du personnel professionnel non enseignant et qu'il ne relevait que de l'animateur ou animatrice de pastorale. C'est qu'à cette époque, bon nombre de professionnels avaient une vision que je qualifierais d'étroite par rapport à leur travail. Un psychologue traitait des problèmes psychologiques; une psychoéducatrice, des problèmes de comportement; un travailleur social, des problèmes sociorelationnels et une animatrice de pastorale faisait des activités à caractère religieux, spirituel ou communautaire. Cette conception du travail des professionnels témoignait d'une conception de la personne et donc de l'élève pour le moins compartimentée. L'élève était comme une commode à plusieurs tiroirs : un tiroir pour le psychologique, un pour le comportemental, un pour le physiologique, un pour les relations, un pour le religieux et le spirituel, etc. Inutile de vous dire qu'une vision compartimentée donne des élèves compartimentés, ce qui n'est pas du tout conforme à la réalité.

Heureusement, la situation évolue. Il y a un passage qui s'opère. En effet, dans certains milieux, on parle de moins en moins de pluridisciplinarité et de plus en plus d'interdisciplinarité. Il est de moins en moins question de voir l'élève comme une commode à tiroirs, mais de plus en plus comme une personne possédant plusieurs dimensions toutes interdépendantes les unes des autres.

L'an dernier, la Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires officialisait ce passage par la publication d'un document qui s'intitule *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*. Ce document invite entre autres les professionnels à considérer les élèves dans leur intégralité, à collaborer réellement en ayant pour principe l'interdisciplinarité et à étendre l'ensemble de leurs actions professionnelles dans les quatre programmes des services éducatifs complémentaires : le programme de services de soutien, le programme de services d'aide, le programme de services de vie scolaire et le programme de services de promotion et de prévention. Désormais, un professionnel ne peut plus dire que tel ou tel programme lui appartient en propre. Il est appelé à intervenir, de concert avec les autres professionnels, dans chacun des quatre programmes, et ce, pour le plus grand bénéfice des élèves.

Avec un tel changement, il est possible d'affirmer que les professionnels des services éducatifs complémentaires jouent un rôle dans le développement spirituel des élèves. Leur rôle est d'aider l'élève à développer l'autonomie de sa dimension spirituelle, et ce, à l'intérieur de leurs activités professionnelles. Voici quelques exemples.

Un élève qui se présente chez le psychologue et qui a des difficultés avec l'estime qu'il a de lui-même pose, sans s'en rendre compte, une question que l'on pourrait qualifier de

spirituelle : « Qui suis-je? » En aidant l'élève à augmenter son estime de soi, il vient par le fait même l'aider à développer son autonomie spirituelle.

Une élève qui se présente chez la conseillère d'orientation et qui se questionne par rapport à ce qu'elle veut faire plus tard se pose la question spirituelle du sens qu'elle entend donner à sa vie. La conseillère qui l'accueille et qui « désire l'être épanoui de l'élève » ne se contentera pas de lui faire passer des tests d'aptitudes ni de voir avec elle les contingentements de chaque programme d'études. Elle va s'asseoir avec elle et lui poser des questions pour connaître qui elle est, ce qu'elle aime, les valeurs qu'elle porte, etc. En aidant l'élève à donner un sens à sa vie, elle contribue à l'épanouissement de l'autonomie spirituelle de cette dernière.

Comme vous êtes en mesure de le constater, chaque professionnel contribue, à l'intérieur de son champ d'intervention professionnelle, au développement spirituel des élèves qui se présentent à lui. Il suffit simplement d'être capable de reconnaître le besoin exprimé comme étant également un besoin spirituel.

En guise de conclusion, j'aimerais revenir sur l'histoire du début et exprimer ma reconnaissance envers tous ceux et celles qui, jour après jour, savent se faire présents aux élèves. Présents dans ce qu'ils peuvent vivre comme questionnement, comme remise en question, comme défi, comme moment de grâce, comme appel à sans cesse se dépasser. Vous êtes en quelque sorte les personnes que l'aiglon de l'histoire n'a pas eues.

Que vous soyez parents, enseignants, administrateurs scolaires, secrétaires, concierges, professionnels, animateurs ou animatrices, j'aimerais cet après-midi vous dire ce que parfois les élèves ne vous disent pas assez souvent : « Merci. Merci de nous aider à voler de nos propres ailes! »

CONFÉRENCE DE CLÔTURE

LIBERTÉ ET SPIRITUALITÉ

VERS UN NOUVEL ÉQUILIBRE DANS LE PROJET ÉDUCATIF CONTEMPORAIN

Georges Leroux, philosophe
Département de philosophie
Université du Québec à Montréal

En m'adressant à vous sur cette difficile question du développement spirituel en éducation, je veux dire pourquoi je l'aborderai dans le contexte d'une éducation de la liberté. Jamais autant que maintenant, ces questions n'ont été davantage dégagées des traditions et des institutions chargées de les transmettre dans les cultures et dans les sociétés qui nous ont précédés. Auparavant, même si toute initiation aux modèles de la vie spirituelle, qu'elle ait été ou non transmise dans le contexte de religions particulières, était une proposition dans le cadre d'une formation libre, elle était néanmoins soutenue dans un cadre qui était autoritaire et structuré par une discipline : l'autorité de la tradition était en quelque sorte la force de la transmission des modèles, elle en assurait le relais vers la société. Aujourd'hui, dans une école en voie rapide de sécularisation, une telle proposition est par définition insérée dans un cadre général qui est caractérisé par son pluralisme. Les orthodoxies ont laissé la place à un certain relativisme, l'école publique doit tenir compte des exigences du pluralisme et seules des communautés rassemblées autour de la transmission de formes de vie particulières sont encore susceptibles de recourir à l'autorité de leur tradition.

Cette situation a des conséquences très importantes pour les questions qui nous ont occupés durant ce colloque. Je ne reviendrai pas sur les questions essentielles que nous avons discutées. Je voudrais – et c'est ainsi que je conçois ma tâche à la clôture de ce forum – proposer une formulation élargie du questionnement sur l'éducation spirituelle dans le contexte de la libéralisation étendue de notre société. Je lie en effet l'évolution du pluralisme à l'extension irréversible du libéralisme, en tant que doctrine philosophique de la démocratie, des droits de la personne et de la liberté individuelle. Je devrai pour cela évoquer d'abord la question de l'aliénation, qui est le contraire de la liberté et dont la réalité correspond à la situation spirituelle

et morale de détresse qu'une société civilisée doit tout faire pour éviter à sa jeunesse. Ce sera le premier moment de mon exposé. Je présenterai ensuite une réflexion sur les vertus et sur les valeurs, comme structure des formes de vie : je contrasterai alors l'éthique libérale, héritée de la modernité, à la tradition spirituelle, beaucoup plus ancienne, et je me demanderai avec vous si ces deux courants peuvent se placer dans une situation d'écoute mutuelle, de réciprocité dans la culture de notre temps. Mais pour débiter, je voudrais dire quelques mots sur la situation qui est la nôtre aujourd'hui dans l'institution scolaire.

Les écoles modernes et les collèges libéraux, dont les cégeps sont les héritiers, ont une longue histoire derrière eux. Ensemble, ils forment un système qui est, depuis le XIX^e siècle, « téléologiquement » orienté. Les matières critiques ont toujours joué un rôle au niveau collégial, alors qu'au primaire et au secondaire, tout l'espace du symbolique était occupé par l'enseignement religieux chrétien et, plus récemment, par un enseignement moral. La structure curriculaire, par exemple, a conservé au Québec une place pour la littérature et la philosophie, comme outils critiques de formation générale à la fin du parcours. La transmission des traditions religieuses, présentées dans leur historicité et dans leur pluralité, n'a jamais été une approche intégrée, compte tenu des privilèges de la tradition chrétienne dans notre société, mais on peut penser qu'à la faveur de la récente réforme, cette intégration pourrait constituer un acquis essentiel. Cet enseignement, s'il parvient à se structurer, ne serait pas seulement important pour le primaire et le secondaire, où il favorisera l'approfondissement des questions symboliques et permettra une ouverture à la différence, mais il pourrait aussi être présenté en fin de parcours, au collégial, au moment où les jeunes sont prêts à discuter les langages et les symboles susceptibles de recueillir leur quête spirituelle et d'orienter leur conception du monde.

Toute cette institution, fortement unifiée, est le résultat de la pensée libérale, c'est-à-dire de la valorisation de ce qui, dans la vie, privilégie la liberté par rapport à la servitude, l'autonomie par rapport à la passivité et à la domination. C'est le grand mérite d'Hannah Arendt de l'avoir exposé dans son grand livre *La condition de l'homme moderne*. Elle y oppose en effet un idéal de liberté, qu'elle associe à la possibilité pour tous d'intervenir dans l'espace public, et un idéal de souveraineté, qui consiste à une pratique de maîtrise de la vie individuelle. On ne peut pas dire que ces idéaux soient véritablement opposés, et nos institutions veulent encore aujourd'hui former à la fois des citoyens libres et des personnes autonomes. Ces deux versants du libéralisme sont solidaires, et il suffit de les contraster sur les normes de sociétés totalitaires pour comprendre leur caractère précieux et la nécessité de les protéger. Toute notre tradition nous y conduit. Nos institutions viennent en effet de la lointaine Renaissance. Et si elles sont libérales, comme on parle des *liberal arts* aux États-Unis, c'est d'abord parce qu'elles doivent former l'homme libre, la femme libre dans les deux sens que je reprends de la pensée de Hannah Arendt. Ce sont des lieux orientés vers la liberté et cela est notre héritage moderne le plus essentiel. Une société qui renoncerait à cet idéal pour ne former que des personnes compétentes se porterait elle-même vers son propre anéantissement. Elle favoriserait en effet l'avènement des conditions qui rendent possible le contraire de la liberté, à savoir la soumission et la passivité.

La liberté est un mot un peu vague, mais pour échanger ensemble sur cette question, on peut se contenter d'une définition simple : former à la liberté, c'est d'abord former à une forme d'existence qui sera *souveraine* et qui sera responsable dans la société. Les philosophes de la tradition libérale, de John Rawls à Charles Taylor, ont tous insisté sur les conditions de cette liberté et ils ont mis en relief la responsabilité de l'État de protéger la formation des jeunes en vue de cette liberté. Cette liberté, sous les deux formes, politique et personnelle, correspond au vœu de chaque citoyen. Chacun veut cela pour lui-même, et chaque élève le souhaite même si c'est encore de manière indéterminée et confuse. Chacun connaît, même si c'est encore de manière imparfaite, les exigences de son monde intérieur et veut parvenir à la hauteur des idéaux qu'il s'est formés. Aucun jeune, par exemple, n'accepterait qu'on lui dise: « Tu te formeras pour faire dans la vie des choses que tu ne voudras pas, des choses qui ne te permettront pas de te réaliser, qui ne correspondront pas à tes valeurs et que tu n'auras pas décidées. » Non, les jeunes veulent se former pour décider de leurs valeurs et de la forme de vie qui leur permettra de les accomplir. Ils veulent aussi pouvoir intervenir dans la société, la corriger, la faire évoluer. Or, il se trouve, et c'est la contradiction la plus dure — un véritable paradoxe de plus, au regard même du réel qui sera l'épreuve de la vie de chacun —, que beaucoup de jeunes ne feront pas ce qu'ils veulent ou souhaitent maintenant. Beaucoup vivront des vies contraintes de l'extérieur; plusieurs découvriront que ce qu'ils croyaient vouloir, ils ne le veulent pas vraiment. Plusieurs n'auront pas un sort très différent de ceux qui savent déjà que leur vie ne sera pas ce qu'ils en attendent, parce que leur situation matérielle, leur naissance, leurs dons naturels les en empêcheront.

La situation nouvelle engendrée par l'extension de l'idée libérale de l'éducation est telle que même les parents, même les éducateurs les plus engagés sont avant tout des personnes qui respectent l'itinéraire de leurs enfants. Il ne viendrait à l'esprit de personne de les contraindre dans une direction particulière. Aujourd'hui, cette situation atteint un degré de tension qui, pour plusieurs, est inacceptable et elle a provoqué la formation de positions plus conservatrices, surtout aux États-Unis. Le libéralisme y est alors interprété non pas comme le devoir de former à la liberté, mais comme la liberté de contraindre les jeunes en fonction de normes privées. Ce débat est orageux dans plusieurs milieux, mais il n'a pas encore atteint notre société de manière directe. Je ne l'évoque ici que pour préciser mon approche. Le paradoxe d'une formation à la liberté est en effet on ne peut plus vif, dans une société qui a développé un respect de la liberté quasi infini. Ce paradoxe est le suivant : peut-on former sans proposer des modèles, des langages, des formes de vie, des vertus? Peut-on surtout le faire sans indiquer des préférences, sans formuler ce que les théoriciens américains appellent le curriculum caché d'une école?

Cette contradiction est rendue plus claire par la situation nouvelle de la culture contemporaine : en un siècle, nos sociétés sont passées d'une culture fondée sur des valeurs unanimes et orientées vers des formes de vie vertueuses hiérarchisées à une société pluraliste et fondée sur l'expertise et la technique. Bien sûr, les valeurs et les vertus ne sont pas entièrement disparues, mais désormais elles passent en second : on forme d'abord des compétences, on transmet des habiletés, on certifie des expertises et on le fait du mieux qu'on peut. Ce modèle appelle comme son complément éthique les vertus libérales, plus exactement les vertus stimulées par la société libérale :

l'ambition, le respect, la tolérance, la justice ou, pour le dire d'un mot, les vertus démocratiques. Les jeunes se forment en acceptant ces exigences, mais beaucoup s'oublient eux-mêmes en route. Ils croient avoir choisi; en fait, ils n'ont fait que se conformer. Quand ils s'en aperçoivent, il est souvent déjà tard. Par la suite, en effet, leurs expertises rencontrent le réel, qui est confus et agité de valeurs contradictoires – par exemple le profit et la justice, l'accélération et le privilège du temps, la force et le soin des démunis, et ainsi de suite. Il se produit alors un vertige, un sentiment de précarité : on prend conscience que les compétences ne sont pas le tout de la formation, même si elles sont essentielles. On prend conscience aussi que les valeurs associées aux finalités libérales ne sont pas les seules et que d'autres valeurs sont associées à d'autres finalités. Les valeurs entrent alors en conflit dans une sorte d'après-coup, et non pas dans le moment de formation d'avant la vie. Cela crée un choc, qui peut pour certains faire frôler l'abîme, et alors commence un questionnement qui aurait dû se préparer bien avant. Mais cela est-il possible? Voilà notre question. S'il semble aisé de former aux valeurs de la liberté, selon le modèle libéral qui les requiert, il semble plus difficile de former aux valeurs de la spiritualité, qui exigent un dépassement du modèle libéral.

En introduisant le concept de la spiritualité, j'adopte une position qui philosophiquement ne va pas de soi : comment réconcilier en effet la formation à la liberté, selon toutes les dimensions que je viens d'évoquer, avec la transmission d'un idéal, à la fois moral et spirituel, le plus souvent associé à une tradition particulière? J'ai eu recours à Hannah Arendt pour distinguer deux types de liberté. Introduire une dimension spirituelle constitue certainement l'ajout d'une conceptualité qui excède la pensée libérale, et là se trouve selon moi l'enjeu le plus fondamental. L'impasse du libéralisme est en effet son incapacité à dépasser la doctrine des droits et de l'individu, rien ne rendant possible l'accès aux dimensions les plus intérieures de la liberté. Je voudrais donc dans cet exposé, tenant compte de cette mise en place trop rapide, tenter d'articuler ce que nous retenons de nos convictions libérales avec notre héritage spirituel.

Je voudrais, pour aller droit dans ces questions, vous proposer quelques éléments de réflexion sur la liberté et la spiritualité dans un monde de compétences. Je ne me contenterai pas d'une opposition trop simple entre un monde de performance (devenir le meilleur) et un monde de vertu (choisir le bien) : cette opposition montre vite le conflit entre le cynisme de la performance, quand elle est choisie pour elle-même, et l'exigence du bien. Ma question tiendra pour acquis que la liberté n'existe de manière souveraine que dans le choix du bien et, donc, dans la reconnaissance de son nécessaire dépassement spirituel. Mais cela, il faut le rendre clair et c'est la définition que je choisirais de la vie spirituelle, une vie libre au service du bien. Les valeurs de spiritualité sont-elles opposées aux valeurs libérales? Notre point de départ nous invite à comprendre qu'elles ne sont pas comprises dans leur modèle ordinaire; elles appartiennent en effet à des formes de la vie bonne qui sont privées et qui, en tant que telles, ne sont pas de la responsabilité de l'État. Le sacrifice de soi, les vertus morales et théologiques dans la tradition gréco-chrétienne peuvent-ils s'accommoder de l'individualisme libéral? L'éducation spirituelle est-elle possible, voire pensable, dans un modèle libéral? Telles sont les questions qui nous sollicitent à présent.

1. DÉSALIÉNATION, LIBERTÉ, SPIRITUALITÉ

Notre question concerne la transmission des meilleurs modèles pour former la liberté dans cette situation nouvelle. Parler d'éducation à la spiritualité aujourd'hui, c'est en effet parler d'abord des moyens de produire des esprits libres, et pas seulement des cerveaux compétents. Par cet idéal de liberté, nous voulons surtout dire le moyen d'éviter les aliénations et asservissements de toutes sortes qui résultent de deux facteurs principaux. D'abord, c'est le niveau le plus élémentaire, l'aliénation matérielle, l'aliénation du travail qui oppresse et n'ouvre aucune perspective. Dans une société développée, même ceux qui occupent leur vie à des tâches difficiles, oppressantes, répétitives – et nous savons tous que ces tâches sont inévitables – devraient avoir puisé dans leur éducation le *ressort intérieur* pour en dépasser le caractère aliénant. Et nous ne parlons pas ici seulement des ouvriers en usine. Même un chirurgien expert ou un financier de calibre seront opprésés par leurs tâches s'ils n'ont pas développé un espace intérieur où leur liberté est éveillée, consciente d'elle-même et capable de prise en charge. Je suis toujours frappé quand je lis que la profession médicale, qui est une des plus recherchées et qui est la profession libérale par excellence, est celle où il y a le plus grand taux de dépression, d'alcoolisme, de divorce, etc. Les contraintes de la vie réelle, la rencontre avec la souffrance, l'impuissance devant la misère y sont trop fortes et, si on n'a pas appris à résister intérieurement, il n'est pas étonnant qu'on casse. Ce n'est qu'un exemple, laissons-le de côté.

Le second facteur est l'aliénation spirituelle. Les mots nous manquent ici pour désigner le vide intérieur créé lorsque aucune culture, aucune activité critique, aucune représentation symbolique n'a été cultivée de manière profonde chez une personne pour aller à la rencontre de la finitude et de l'injustice. Je veux dire par là un accès, un *éveil* qui engendre des passions pour comprendre et surtout un désir de dépasser les significations et les formulations présentes de la culture en fonction de valeurs particulières à édifier. L'espace intérieur de la souveraineté, cette *self-reliance* décrite par Ralph Emerson dans son grand essai sur la liberté intérieure, n'est pas un vain mot; c'est une vie nourrie par l'accès à la culture, qui est retour sur le présent, et par la méditation, qui est mise en présence du réel dégagé de toute particularité, le réel en tant que réel pour chacun de nous. Si cet espace n'est pas ouvert, si l'éveil n'a pas lieu, on crée alors les conditions d'un asservissement aux modes, aux sectes, au divertissement, à la passivité, à tout ce qui, dans l'expérience courante, brime le dépassement et la création. La force des contraintes extérieures devient massive : on est prisonnier de la pulsion, du désir et des images. L'intérieur est creux, il est vite envahi par le pouvoir et la vanité. La conversation devient inauthentique, le désir n'est pas reconnu pour ce qu'il est, la connaissance de soi-même est impossible. Quand la rencontre de l'injustice et de la finitude se produit, l'individu appauvri ne peut que s'effondrer, choisir la violence ou la démission.

Toutes les grandes civilisations qui nous ont précédés, la Grèce, le judéo-christianisme, l'islam, pour ne rien dire des cultures de l'Orient, ont formulé des idéaux de culture et de spiritualité comportant une exigence élevée de *paideia* libérale complète. Dans ces traditions, la formation à la liberté ne fut jamais dégagée de l'éducation spirituelle, que cela ait été ou non réalisé par le moyen d'une tradition religieuse particulière. L'homme libre, la femme libre devront s'exercer à

cette liberté. Elle n'est pas donnée d'avance : elle suppose l'accueil de la tradition, mais aussi les efforts pour se l'approprier, l'interpréter et la dépasser. Mais avant nous, cela était réservé à des élites, comme celles auxquelles s'adressaient les Jésuites, qui furent les grands pédagogues de la modernité. Par comparaison, notre société recherche une extension universelle de cette formation et elle a raison d'en poursuivre l'idéal infiniment : produire cette *paideia* pour l'ensemble de la population. Le projet de démocratisation de l'enseignement, même s'il était présent dans les réformes de la Révolution française, ne s'accomplit en effet en France qu'au cours du XIX^e siècle et plus tard, dans les grands projets de John Dewey qui fondent l'école démocratique des sociétés d'Amérique du Nord. Ce projet consiste à intégrer dans un idéal de formation contemporain les normes correspondant à une idée haute de l'humanité et de la liberté. Mais pour le réaliser, elle semble avoir accepté, surtout en fonction des exigences du pluralisme, de renoncer à la dimension spirituelle pour se concentrer, en s'y limitant, sur les vertus libérales.

Il faut aussi compter avec une autre contrainte. La démocratisation sociale et politique entraîne en principe une démocratisation culturelle, mais elle n'y conduit pas nécessairement. Pourquoi? D'abord, parce qu'elle est toujours menacée par une réduction aux impératifs de la technique, ce qui est la contrainte majeure pesant sur l'idéal libéral contemporain : ajuster les esprits aux contraintes des marchés, aux réseaux de production, et en faire une priorité pour l'intégration dans un système. On transforme ainsi un idéal de liberté en une forme d'asservissement aux contraintes extérieures, souvent présenté comme un ajustement, mais c'est le contraire qui devrait être visé : si être libre, c'est rechercher le bien, il faut absolument savoir dans quel but on désire être le meilleur au sens libéral du terme. La technique pour elle-même ne reproduit que la somme infinie des désirs; elle ne produit pas par elle-même la souveraineté, qui est d'abord souveraineté sur soi-même. Il y a une deuxième raison, aussi déterminante que la première : malgré tous nos efforts pour en annuler les effets d'injustice, la reproduction des privilèges de naissance, de fortune, de classe demeure l'obstacle majeur à la réalisation de cet idéal. Il s'agit d'un obstacle concret et non d'une objection. Les faits sont têtus, le manque de moyens ne favorise pas la liberté, comme Aristote l'avait bien dit dans *L'Éthique à Nicomaque*.

L'enjeu est donc pour nous d'essayer de comprendre comment la formation définie pour notre temps peut poursuivre son projet de désaliénation sans se laisser arrêter par toutes les forces matérielles et techniques qui s'opposent au développement de la liberté. Maintenir en effet un projet de formation libérale, c'est d'abord refuser de soumettre l'éducation à de pures finalités techniques et à des idéologies de divertissement. C'est ensuite le conserver dans son intégralité, c'est-à-dire sans le dissocier de sa dimension de liberté intérieure au service du bien, et donc le garder lié à sa finalité spirituelle de justice et de sens. Mais c'est aussi trouver de bons arguments pour éviter que ce projet ne soit reçu comme un projet d'élite et, en conséquence, disqualifié : une formation à la vie libre peut-elle être un projet démocratique, un projet juste et disponible pour tous?

2. LES QUESTIONS DU PRÉSENT

Il y a plusieurs questions imbriquées dans cette réflexion. Je vous propose d'en aborder trois qui semblent essentielles : les modèles de vie, la connaissance et l'amour de soi-même, et les moyens de la liberté spirituelle.

2.1 Les modèles de vie

Parler de valeurs, c'est en effet proposer des jugements et placer certains modèles de vie plus haut que d'autres. Dans une approche spirituelle, qu'il s'agisse ou non d'une tradition particulière, cette transmission est non seulement possible, elle constitue le cœur de l'éducation. Dans un modèle libéral, elle est considérée comme suspecte et toujours contrôlée par un idéal de neutralité qui limite aux vertus libérales le domaine des valeurs transmissibles dans l'école. La plupart des penseurs libéraux qui adoptent une attitude communautarienne – et je me sens proche d'eux – croient cette neutralité impossible, voire dommageable; ils la considèrent comme une mauvaise utopie qui sert un libéralisme mal compris. Ils argumentent au contraire pour une éducation substantielle, c'est-à-dire pour un projet éducatif capable d'énoncer des finalités autres que celles de l'expertise et de la connaissance. Ils jugent donc possible d'y introduire la considération des formes de vie, des symbolismes, de la discussion réfléchie et comparative des valeurs actives dans une société, et ils ne craignent pas ce que les libéraux plus orthodoxes désignent comme le danger de l'endoctrinement (*indoctrination*).

Je voudrais à ce sujet évoquer un souvenir de ma jeunesse. Quand j'étais étudiant, je fréquentais certains des fils d'André Laurendeau, et nous allions à l'occasion chez lui sur la rue Ainslie. Un jour, M. Laurendeau, qui avait eu une carrière politique (on lui doit en particulier le rapport d'une importante commission d'enquête sur la culture et la langue au Canada), qui avait été journaliste et qui était écrivain, nous dit : « Je me sens doublement déchu. » Nous le regardâmes un peu surpris. Il continua : « Oui, déchu de la musique à la littérature, déchu de la littérature au journalisme et à la politique. » Un de ses fils est devenu musicien; un autre, professeur d'histoire; un autre, avocat; une de ses filles, spécialiste de cinéma, et nous étions très étonnés par cette remarque. Y a-t-il des vies supérieures à d'autres? Mère Teresa est-elle supérieure à Yehudi Menuhin, le grand violoniste?

Ce sont des questions en apparence absurdes quand on les pose objectivement ou universellement, et André Laurendeau parlait d'abord pour lui-même, mais chacun de nous porte en lui-même un idéal élevé de ce qu'il voudrait être et il doit donc tenter de répondre d'abord à la question : quelle forme de vie est pour moi la plus haute? Il serait téméraire de viser une vie qui ne correspond ni à mes dons ni à mes inclinations. Il faut donc répondre : celle qui va me permettre de me réaliser moi-même, tout en réalisant des buts. Mais qui est *moi-même*? Comment apprendre à me connaître? Cette question était déjà posée par Socrate au grand Alcibiade, si certain de son investissement dans le pouvoir. Il ne faut pas réfléchir très longtemps avant de voir que là est l'enjeu premier de la formation à la liberté et du développement spirituel : la connaissance de soi. Si la souveraineté, dit Hannah Arendt, a un sens en effet, ce ne peut être

qu'en rapport avec ce qu'elle permet de réaliser de plus intime nous concernant nous-mêmes. C'est le mérite des démocraties où nous vivons que de le rendre possible.

Mais on peut ensuite demander : a-t-on raison de hiérarchiser les formes de vie? Existe-t-il des valeurs fondamentales qui hiérarchisent les formes de vie en les transformant en modèles? La culture occidentale a produit sur ces questions un modèle qui est aujourd'hui un peu obsolète, mais qui a été le modèle dominant pendant deux millénaires : elle a placé les professions du sens et de la parole (les religieux, les avocats, les savants) plus haut que les politiciens et les militaires et ceux-ci, plus haut que les producteurs, les financiers et tous ceux qui sont dans le travail de l'économie et de la prospérité. Ce modèle tripartite est hérité de Platon et il a structuré tout le Moyen Âge et la Renaissance. Il engendra aussi le système de castes hindou, mais il nous semble aujourd'hui périmé : nous savons bien que la prospérité est la condition première de la culture et des institutions, et que seul un puritanisme désuet pouvait conduire à la mépriser. Nous ne pouvons non plus, comme Hannah Arendt n'a cessé de le répéter, construire une société sur le mépris du politique, pas plus que nous ne pouvons argumenter pour un privilège universel de la vie contemplative par rapport à la vie active.

Au Québec, ce modèle clérical et contemplatif a fait beaucoup de tort, il a humilié l'action et l'engagement dans le commerce, et il faut se réjouir de le voir contesté. Qui ne voit que ces hiérarchies n'ont aucun sens si elles ne se fondent pas sur la souveraineté intérieure de chacun? Et pourtant, ce modèle était fondé sur un critère que nous ne pouvons malgré tout rejeter sans l'examiner : la priorité morale et spirituelle du désintéressement, de l'aide aux autres, de la recherche de la justice. Quand nous le considérons, nous sommes appelés à reconnaître qu'il correspond aux questions dont nous discutons : il constitue d'une part une réponse concrète et déterminée à la formation à la liberté (ceux qui transmettaient ce modèle, comme les Jésuites, savaient ce qu'ils exigeaient de la décision de ceux à qui ils le proposaient) et il repose d'autre part sur le fondement spirituel qui échappe au libéralisme, à savoir la décision du bien. Les vertus de la *vita contemplativa* sont-elles supérieures à celles de la *vita activa*? Dans la société qui nous a précédés, on croyait possible de répondre affirmativement sans hésiter. Aujourd'hui, nous voyons bien qu'au sein de chacune, c'est une forme de sacrifice de soi-même qui compte et chaque fois une décision que nous pouvons qualifier de spirituelle. Or, le sacrifice ou la charité est le juste contraire de la valeur libérale par excellence – l'intérêt, l'utilité, le droit individuel – et de sa vertu intrinsèque, la justice considérée comme équité. Aucune justice ne peut aller jusqu'à exiger le sacrifice : on peut certes imposer la répartition et favoriser l'équité, mais donner plus que nécessaire, aucun libéralisme ne peut le demander au nom de ses valeurs. Ce modèle, je le remarque en passant, avait aussi de graves lacunes : il ne mentionnait pas la création. Il permet de comprendre les saints comme mère Teresa ou Charles de Foucauld, les savants comme Einstein, mais pas les artistes comme Yehudi Menuhin ou Paul-Émile Borduas, et cela, nous ne pouvons l'accepter.

Les modèles de vie nous permettent donc une première confrontation avec les enjeux de l'éducation spirituelle aujourd'hui : on peut considérer les réponses d'hier comme périmées, mais on ne peut mettre à l'écart les questions, les cadres de référence, les jugements, les traditions qui

continuent de porter ces conceptions du monde, pas plus qu'on ne peut rejeter les vertus qui leur sont associées.

2.2 La connaissance et l'amour de soi

Il y a une deuxième question : ne dois-je pas tenir compte de la réalité qui affecte ma situation particulière, mes aptitudes physiques et intellectuelles, mon tempérament, le défi particulier de ma naissance, de ma ville, de mon pays? Quand on considère la somme des limites que constitue la situation de chacun, on voit bien qu'aucune justice n'est possible absolument : chacun part sur la ligne avec un capital différent. Il y a un élitisme des aptitudes, parce que ces aptitudes sont contingentes. Il y a aussi des privilèges et des circonstances et il serait inutile de chercher à nier ces inégalités de départ, encore moins de se révolter contre les différences qui affectent chacun dans sa naissance. Il y aura aussi le règne du hasard, de la chance, de la santé, tous des facteurs indépendants de nos volontés. La liberté ne peut pas tout contrôler : elle doit apprendre aussi à renoncer, à accepter une lacune, un échec, un malheur et ultimement la mort. La justice consiste à travailler pour aplanir ces différences et rendre possible une forme d'égalité dans le choix des formes de vie. Il m'est arrivé d'avoir des étudiants schizophrènes ou handicapés, l'un brillant et lumineux en tout, l'autre déterminé et réfléchi. Comme le grand savant Hawking ou comme le héros du film *A Beautiful Mind*, leur projet de vie est puissant, mais ils savent que le temps travaille contre eux. C'est un exemple limite, mais il éclaire la situation générale : nous vivons tous avec des handicaps et des limites que nous allons mettre du temps souvent à découvrir. Nous ne sommes pas aussi intelligents, vertueux, forts, séduisants, brillants que nous voudrions l'être et, devant ces manques, nous devons apprendre une liberté très particulière : la liberté de l'amour de soi en dépit des contingences et la possibilité d'aller au-delà de soi-même en dépassant ces contingences. La connaissance de soi était pour les anciens le point de départ de la vie morale et spirituelle : il s'agissait d'aller à la rencontre de la finitude, pour s'exposer ensuite à la considération de ce qui peut la combler en nous réconciliant avec elle, qu'il s'agisse de la méditation sur la nature universelle, qu'il s'agisse de la foi en un Dieu bienveillant et provident. Or, ici aussi, nous rencontrons un conflit de la maîtrise de soi-même comme potentiel d'aptitudes et, donc, l'idéal de la réalisation de soi associée à la souveraineté, une valeur très libérale, avec une valeur entièrement opposée : le consentement aux limites, l'humilité et l'amour de soi-même, non pas en tant que puissant et victorieux, c'est-à-dire engagé dans une posture narcissique, mais en tant que dépouillé et impuissant. Là où l'individu libéral valorise surtout le triomphe de la force et du succès, la personne qui est éveillée spirituellement connaît les limites de l'ambition, du narcissisme et de la souveraineté.

J'ai donc isolé jusqu'à présent deux problèmes particuliers, deux fortes contradictions dans le modèle libéral qui structure notre société. Premièrement, compte tenu de la concurrence des formes de vie dans la société démocratique et compte tenu de l'impossibilité de les hiérarchiser comme autrefois en fonction de critères transcendants, comment parvenir à une connaissance de soi qui rende possible le choix de la forme de vie qui coïncide avec ce que nous pensons être véritablement? Comment être libre dans un choix qui ne répond pas d'une hiérarchie universelle proposant un bien déterminé? Comment réconcilier ultimement justice et charité? Deuxièmement,

comment, en dépit des limites et des lacunes, parvenir à un amour de nous-mêmes qui soutienne notre liberté et nous rende authentiquement souverains dans la réconciliation avec la finitude? Comment donc, ultimement, réconcilier souveraineté et humilité? Ces deux domaines sont les fondements de la vie spirituelle, ils correspondent à l'approfondissement de l'intériorité selon un modèle de vertu et à la discipline de la connaissance ascétique de soi.

Ces deux questions sont en effet la formulation la plus contemporaine de la vie spirituelle, en ce qu'elle est le parachèvement de la recherche de la liberté. Tout ce qui est libéral conduit à se poser, à entreprendre, à réussir, à être habile et expert : la vertu principale en est la justice, car l'entreprise individuelle doit respecter d'abord les droits des autres, avec ses corollaires d'équité (répartition de l'utile) et de narcissisme (position souveraine des aptitudes et de la maîtrise). Mais cette justice est *a priori* impossible, car elle est inscrite dans les limites de l'expérience, qui la briment et la contraignent éternellement, non seulement en raison de l'injustice originaire des dons naturels et des situations de naissance, mais surtout en raison de l'exercice de la force dans la compétition libérale, qui est la marque la plus profonde d'une société utilitariste. Une société qui sait cela, qui en prend conscience, et notre société devrait le savoir, peut-elle délibérément décider d'investir uniquement dans une éducation compétente et laisser de côté ce qui apporterait à sa jeunesse les moyens de réfléchir sur les modèles de vie et de méditer sur la finitude, et de le faire ensemble dans l'école, où toutes les formes de vie sont représentées, où toutes les différences culturelles sont en interaction, où toutes les inégalités de dons et de situations sont en présence? Non, elle ne peut pas le faire; elle doit au contraire investir plus et s'engager autrement. Le passage de la vie libre, en tant que libérale, à la vie libre, en tant que spirituelle, est la reconnaissance de la contingence de la justice et de la vanité du narcissisme, et la recherche des moyens de l'accomplir autrement, dans sa perfection infinie. Cette tâche est un idéal élevé, mais on peut le proposer à l'école et c'est cette formulation que je crois nécessaire pour l'éducation spirituelle aujourd'hui.

Le vrai problème, commun à ces deux questions, est donc le suivant : comment faire en sorte que, parmi ces modèles de vie, je choisisse celui que je désire vraiment, celui qui correspond à mes valeurs, de telle façon que je puisse y consacrer ma vie et surtout qu'il rende possible la liberté que je recherche? Et cela ne sera possible que si des valeurs autres que les valeurs libérales sont mises en jeu. Car, nous le savons tous, à ne suivre que les valeurs libérales, la liberté n'est pas entière, elle se heurte au mur de l'injustice et de la finitude. Ces valeurs autres sont celles qui nous viennent notamment de la tradition spirituelle et ascétique de l'humanisme grec et judéo-chrétien, qui est notre héritage le plus direct : pour le monde grec, on a parlé de sagesse, définie comme le privilège de la vie de l'esprit, de la contemplation, par rapport à la vie active. C'est la *phronesis* de Platon, telle que relue par Aristote et les penseurs stoïciens. Mais le christianisme a complété ce modèle en introduisant la charité, l'*agapè*, une forme de la vie spirituelle conduisant à l'amour inconditionnel du prochain. Ces deux traditions sont fondées sur une métaphysique élaborée et une doctrine du désir. Je n'entrerai pas ici dans la discussion de ces fondements. Je dirai par ailleurs que ces traditions ne sont pas les seules, que les mêmes finalités se retrouvent dans les traditions orientales qui leur sont comparables, par exemple le bouddhisme et son idéal de

compassion, aussi bien que dans la spiritualité islamique, faite d'un rapport mystique à la communauté universelle.

2.3 Les moyens de la liberté spirituelle

Cela nous conduit à une troisième question : quelle éducation libérale peut le plus favoriser cette liberté élargie, cette transmission ouverte et préoccupée de l'héritage spirituel, dans l'adoption du modèle? Bref, y a-t-il des moyens concrets de favoriser la liberté et de créer l'éveil spirituel? Nous devons le penser, car autrement chacun serait livré à un destin qui serait celui de son inconscient, de son histoire de famille, de son milieu. Et justement, l'éducation a pour but de libérer chacun de nous des déterminismes particuliers de notre histoire pour nous permettre de nous élever à ce moment de liberté où nous pouvons nous autodéterminer. J'aimerais citer ici Emerson, qui a vu ce problème avec une clarté exemplaire : « Il vient un moment dans l'éducation de chaque homme où il se convainc que l'envie est de l'ignorance; que l'imitation est une forme de suicide; qu'il doit s'accepter lui-même, pour le meilleur et pour le pire; et que bien que le vaste monde soit rempli de bien, aucun grain de maïs nourrissant ne lui sera donné, si ce n'est en cultivant la parcelle de terre qui lui a été donnée à labourer. » Cette parcelle est lui-même bien sûr, et c'est sur ce fondement qu'Emerson a érigé la *self-reliance* comme la prémisse la plus nécessaire de la liberté. Cette conviction montre que le bien appartient à la conception de la souveraineté libérale et que notre tâche est de la compléter concrètement.

Je parlerai des moyens concrets un peu plus loin; je suis persuadé qu'ils existent. Mais tout de suite, je peux dire que ces moyens reposent sur deux nécessités très claires : je dois être exposé jeune à la diversité des modèles de vie et des valeurs qui les sous-tendent, et je dois être engagé le plus tôt possible dans un processus de connaissance de moi-même, dans mes forces et dans mes faiblesses. Le contraire est en effet appauvrissant et dangereux, mais c'est pourtant la situation la plus courante. D'une part, les jeunes sont encouragés à ne privilégier qu'un seul modèle de vie, celui de la domination et de la force, camouflé dans le mot vague : réussir, performer, gagner. C'est le modèle de toute la publicité, et il est absorbé inconsciemment, même par les plus critiques. La consommation des images du pouvoir et de la réussite est trop profonde pour qu'elle apparaisse pour ce qu'elle est : une force qui travaille contre la liberté. D'autre part, les jeunes sont encouragés à ne pas trop se regarder eux-mêmes, dans leur potentiel et dans leurs limites, dans la responsabilité de leur situation contingente, mais à regarder encore la publicité, qui leur propose tout ce qui leur manque, tout ce qu'ils ne possèdent qu'imparfaitement, à commencer par eux-mêmes : des corps parfaits, des habiletés spectaculaires, la richesse, le luxe, l'hypertechnique, le pouvoir, la force, la facilité, la puissance de séduction, et la liste pourrait s'allonger des formes du désir libéral et donc à oublier leurs limites et à ne pas connaître leurs vraies capacités et, au bout du compte, à se mépriser eux-mêmes au profit d'une image impossible à atteindre. La dépression qui affecte tant d'entre eux, n'est que le résultat d'une méconnaissance intérieure de la finitude.

Voilà donc trois questions pour nous. Je les récapitule brièvement : la concurrence des modèles de vie, la possibilité de la connaissance et de l'amour de soi et les moyens de la liberté spirituelle.

Ce sont de vraies questions, celles que la situation actuelle de l'éducation nous conduit à examiner le plus rigoureusement possible.

3. UNE SCÈNE DES *NUÉES* D'ARISTOPHANE

J'aimerais maintenant évoquer pour vous une scène de l'Antiquité où ces questions sont présentes. Il y en a plusieurs du genre, les dialogues de Platon en sont remplis, mais je vous propose un morceau de théâtre. Il s'agit d'une pièce du comique Aristophane, qui met en scène le pauvre Socrate, discutant sur la place publique, apostrophant Alcibiade, l'homme politique, le guerrier imbu de lui-même que j'ai mentionné à l'instant et auquel Platon a consacré un dialogue magnifique. Les jeunes athéniens étaient élevés dans une culture d'une violence insupportable et inouïe. Trois années sur cinq, ont calculé les historiens, la cité était en guerre, et ce n'était pas des guerres techniques, avec des frappes chirurgicales à l'américaine. Non, c'était le carnage et le sang pour tous. L'éducation, c'était d'abord une éducation au courage devant la blessure et la mort. « Reviens avec tes armes, ou dessus. » Vous connaissez ce précepte terrible, cela voulait dire : « Résiste, affronte, et ne t'enfuis jamais. » Dans sa *République*, Platon fait de la possibilité de supporter la violence du sang une condition préliminaire aux responsabilités politiques. La scène où les jeunes sont emmenés à cheval sur les champs de bataille pour qu'on observe leur caractère est très éprouvante. Mais à l'époque de la démocratie, cet idéal civique traditionnel (viril, guerrier, archaïque) entre en concurrence avec un autre idéal, le nouvel idéal socratique de la conscience, de la discussion, de la sage délibération. La violence était pour une fois confrontée à la raison, et c'est ce que veut représenter Aristophane. Il y eut donc, à ce moment crucial d'évolution de la culture grecque, un choix possible et une transformation du schème classique des excellences, qui allait produire de nouvelles formulations. Dans un dialogue de Platon, *Gorgias*, Socrate oppose une vie dédiée à la réflexion et au questionnement à une vie triviale et dominée par la violence. Cette vie est illusoirement surmoïque et non tempérée dans la recherche du profit, de l'honneur, et il critique tout autant une vie poursuivie dans la seule recherche du profit. Dans *Alcibiade*, il propose un idéal de connaissance de soi comme forme ultime de la vie.

Cette scène met en jeu la question d'une éthique de la *paideia*, dans la mesure où elle nous propose le conflit des formes de vie. Parce que cette scène est ancienne, elle reflète la culture grecque archaïque et elle n'évite pas de hiérarchiser ces formes de vie. Cela, nous ne pouvons plus le faire parce que nous savons qu'une société exige toutes les formes de vie. Mais elle semble pouvoir nous parler encore, parce qu'elle est universalisable sur au moins trois plans. Je vous propose de la relire ensemble sur l'horizon des questions que nous avons posées à l'instant.

Recevoir cette scène comme la scène de notre propre liberté, c'est en effet, dans un premier moment, accepter de la lire politiquement. L'évolution sociopolitique de chaque société, à l'exemple de la société athénienne, exige de présenter aux jeunes des finalités qui dépassent les modèles antérieurs et entrent en contradiction avec eux. Dans une société pluraliste comme la nôtre, par exemple, il faut un idéal de tolérance, de respect mutuel, et une réelle ouverture à l'altérité. L'amitié, la *philia*, est devenue une vertu fondamentale, aussi importante que la justice. Il est donc question, par exemple, de dépasser une *paideia* nationale ou bourgeoise romantique,

ou encore des modèles de vertu qui sont des modèles d'humanité circonscrits à une époque (par exemple le courage, la virilité, le patriotisme, l'obéissance). Dit autrement, il y a une lecture civique du choix de vie, c'est la question de la possibilité pour chacun de nous d'aller à la rencontre de l'autre, autant dans son identité que dans son choix de vie. Cette exigence de l'altérité et de l'amitié, c'est ce que nous percevons, pour nous-mêmes, comme l'exigence, à nous directement adressée, du temps présent. C'est la première signification de la souveraineté : l'accueil de l'autre me renvoie à ma propre identité, la différence me constitue moi-même comme différent et renforce ma connaissance de moi-même.

Je me déplace tout de suite vers une deuxième lecture, que je qualifierais de spirituelle. Même si tous les modèles de vie sont nécessaires à la société, la question de la hiérarchie des valeurs est toujours la base constitutive d'une société. Cette hiérarchie modélise les genres de vie de manière complexe, elle ne peut éviter de placer certaines valeurs en position très élevée, elle rend sensible et concret le problème de la concurrence des genres de vie et des perfections qui leur sont associées. Une vie libre est d'abord une vie qui prend la mesure de ces questions, qui accepte de les poser. C'est le symptôme d'une personne qui manque le rendez-vous de la liberté que de n'être pas confrontée à la question de cette hiérarchie, de ne pas l'éprouver comme une question qui s'adresse à elle. J'en propose la formulation suivante. Il y a d'abord toujours une tension entre la vie active et productive, la vie théorique et créatrice, la vie de la réflexion, de l'art et de la science. Cette tension est insoluble, elle est irréductible, comme l'a montré Hannah Arendt, et chacun est appelé à la vivre de manière plus ou moins intense, selon les époques de sa vie. Il est impossible de dire que tout le monde doit être un artiste ou religieux, parce que l'art est la réalisation la plus élevée de la vie humaine. Il est encore plus impossible de dire : « La forme de vie que tu privilégies, tu dois t'y consacrer tout le temps, car la vie exige des investissements variés. » Le stade actuel de la question des formes de vie me semble être le suivant : cette hiérarchie, qui a caractérisé les cultures du passé, est devenue pour chacun de nous une hiérarchie intérieure, en tension constante, en équilibre et qui évolue infiniment. Quel que soit notre choix de vie, nous sommes appelés à maintenir intérieurement une tension entre le désir économique, la volonté de puissance et la poursuite de la sagesse. Ne pas être libre donc, c'est ne pas vivre en fonction de cette tension, en acceptant la soumission à des déterminations dont nous ne sommes même pas conscients, par exemple la force d'un impératif particulier — l'intérêt ou le narcissisme —, quelle que soit sa valeur propre.

Chaque société doit donc permettre, en l'offrant par l'éducation à chacun, un questionnement qui s'adresse à toutes les formes de vie; chacun doit pouvoir, dans sa période de formation, en rencontrer plusieurs, sinon toutes. Pour les intérioriser, pour construire intérieurement la tension qui sera la forme de sa liberté personnelle, chacun doit sentir ce qu'est la création et ses exigences, la connaissance et sa rigueur, l'entreprise et son défi pratique, et ainsi de suite, et il doit les comparer pour lui-même. Chacun doit pouvoir rejouer pour lui-même la scène d'Aristophane, chacun doit être pour lui-même à la fois Socrate et Alcibiade, et l'éducation est le lieu de cette scène. Chaque jeune doit pouvoir éprouver en lui-même la valeur du courage, en sentir l'appel, mais aussi la nécessité du retrait et de la réflexion. Chacun doit accepter de mettre toutes ces

formes sous tension, et c'est justement cette tension vécue chaque jour, nourrie de l'art et de la littérature, qui renforcera la *self-reliance*, la vraie souveraineté. Pourquoi? Parce qu'une éducation libre est d'abord une proposition confiant à tous les modèles de vie les idéaux de liberté intérieure accessibles par la culture : où qu'on se trouve dans notre société, l'idéal démocratique prescrit que le choix de la vie bonne doit être accessible à tous, mais en même temps qu'il n'y a pas de prescription d'une forme unique de la vie bonne, valable pour tous.

J'ai un ami qui rentre de deux ans passés en Inde, en Chine et au Tibet, et sa compréhension de cette question m'a beaucoup aidé à clarifier l'enjeu que je discute avec vous : nos sociétés se croient très libres, mais elles se trompent si elles proposent à leurs jeunes un modèle unique de compétences et d'excellences, avec les vertus de justice qui lui sont associées, comme finalité de la vie réussie. Elles ne le seront vraiment que si elles rendent possible, par l'exercice de ces excellences, la réalisation de finalités spirituelles ultimes choisies librement. Cet ami est un jeune médecin qui a interrompu ses études en plein milieu parce qu'il ne savait plus s'il était prisonnier de la valorisation de la médecine et de ses compétences élevées, s'il n'y était engagé que formellement, c'est-à-dire pour les réussir parce qu'il en avait les aptitudes, ou s'il les désirait en fonction de valeurs intérieures de connaissance, d'estime de soi et de soin des démunis et des souffrants qu'il était appelé à associer à son choix de la médecine. Son chemin l'a reconduit à lui-même, et c'est en se fondant sur cela qu'il a pu approfondir sa décision. La lecture spirituelle de la scène d'Aristophane est donc une lecture qui appelle à fonder sur des valeurs spirituelles la question intérieure du choix de vie et à mettre sous tension les valeurs libérales, nécessaires, incontournables, avec d'autres valeurs qui peuvent permettre d'en limiter la prétention. On peut en universaliser le principe, puisque seul le dépassement de la perspective du succès rendra possible une liberté authentique.

Je note enfin, et ce sera ma troisième lecture, que sur le plan éthique cette scène nous montre un modèle de confrontation. Les modèles de vie sont d'emblée éthiques, car il ne devrait pas être possible de se retirer : nos choix ont un sens et renforcent notre liberté s'ils ont des conséquences dans la société. Une société où tout le monde ferait ce qu'il veut sans que personne ne s'en aperçoive est une utopie : si tout le monde cherche le profit et que personne ne cherche la redistribution, il y aura une asphyxie; de même, si tout le monde travaille, mais que personne ne crée, il y aura une mort spirituelle. Mais cela n'est pas toujours facile. Autrefois, le grand problème était le retrait dans l'*otium*, ce loisir libéral des classes d'élite, ou dans le monachisme. Les élites voulaient jouir de leur éducation et se séparaient de la société dès qu'elles en avaient les moyens. Tant pis, pensaient-elles, pour ceux qui doivent travailler, leur défaut de liberté n'est que la conséquence de leur situation. Aujourd'hui, nous observons que le choix d'une forme de vie est souvent le résultat d'un désir individualiste qui a conservé un relent aristocratique : faire sa niche, créer son bonheur privé. Ce retrait soi-disant démocratique des classes moyennes, le syndrome des banlieues de la petite bourgeoisie, correspond à l'individualisme dénoncé par Alexis de Tocqueville. Ce n'est pas une forme de vie en tant que telle, c'est l'horizon de formes de vie choisies en vue du retrait. Mais l'individualisme, qu'il soit démocratique ou aristocratique, est à très court terme destructeur de la démocratie. C'est ce que comprend l'idéologie républicaine, où

le service à la société est le plus haut des devoirs et des honneurs. En conséquence, l'idéal d'éducation doit être critique de l'individualisme démocratique, il doit provoquer la confrontation publique des choix de vie. Il ne peut l'éviter, sinon le choix des formes de vie n'a plus de sens.

Peut-on récapituler ensemble ces trois enjeux des formes de vie aujourd'hui, tels que j'ai cherché à les relire chez Aristophane? Les modèles de vie sont en tension d'une manière qui ne peut plus être jugée par une extériorité (par exemple, une métaphysique, une religion ou une société autoritaire) : si quelqu'un se dévoue, par exemple, au profit et au capital, personne ne peut le juger, et encore moins lui prescrire la charité ou la philanthropie. Si un autre devient cynique ou dépressif à la suite d'une difficulté ou d'un coup dur, personne ne peut dénoncer son narcissisme. Car dans notre société, le droit est le substitut de la justice et l'espace de la charité est recouvert par des normes de distribution qui sont indépendantes des modèles de vie. La justice, la compassion et même l'amitié sont toujours au-delà du droit et en un sens inexprimables : ces vertus maintiennent, en excès du droit, un idéal d'héroïsme, de sagesse et de sainteté. Mais toutes ces valeurs, et bien d'autres, demeurent actives dans les modèles de vie qui sont proposés à chacun, et plus cette proposition est riche, diversifiée, plus tôt elle a lieu, plus l'éducation sera libre. Car alors, la formation aux compétences sera comprise comme servant ces valeurs, en fonction de la connaissance de soi, et non l'inverse.

Dépasser les modèles anciens dans l'espace de la vie politique, rendre possible la confrontation morale des modèles et freiner l'individualisme, voilà les trois enjeux auxquels nous sommes parvenus maintenant en lisant un peu d'Aristophane.

Revenons un instant à notre scène. Si quelqu'un accuse Socrate de s'adonner à des activités enfantines en mettant en question le sens de la vie dans la cité et la question de la connaissance de soi, qui pourra lui répondre? Aucune religion, aucune philosophie transcendante n'est plus à notre disposition pour imposer un modèle de vie, et on peut dire que c'est tant mieux. Les anciens privilèges de la vie contemplative, tout comme le mépris de la politique et de la prospérité, sont dépassés. Par contre, la tradition libérale, qui présentait de grandes figures dans l'histoire, les religions, la littérature et la philosophie, est menacée par l'accusation d'élitisme. Sommes-nous donc forcés de dire : que les meilleurs goûtent le bonheur de leur liberté et, pour les autres, la compétence technique leur suffira? Je ne pense pas, cela conduirait à reproduire dans la démocratie les anciens clivages des sociétés de privilège. Je pense que nous avons le moyen de répondre aux enjeux que je viens de vous présenter et de trouver un terrain d'application du choix de la vie qui soit conforme et respectueux de la liberté que chacun de vous veut pour lui-même, pour elle-même.

4. LES MOYENS DE LA LIBERTÉ

À ce stade de mon exposé, nous devons nous recentrer sur la possibilité de définir ce que nous attendons de la formation de personnes libres. Libre, je le répète, veut dire souverain. C'est la liberté au sens de la capacité de se libérer de la tyrannie des modèles dominants, des conventions, des modes; et la capacité de porter un jugement qui dépasse les circonstances et le milieu naturel en intériorisant des valeurs spirituelles (charité et compassion, pour équilibrer la justice; humilité

et sacrifice de soi, pour contrer la volonté de puissance et le narcissisme). Je n'ai pas discuté la liberté politique d'intervenir dans l'espace public, qui correspond à l'éducation à la citoyenneté, mais il ne faut pas l'oublier au moment de clore cet exposé. Pour qu'un développement spirituel soit possible, la formation doit rendre possible une souveraineté authentique, mais toujours sur l'horizon d'une société. Or, que constatons-nous? Les institutions d'enseignement semblent résister difficilement à la pression de la technique et des compétences. La transmission de modèles ou de normes, inspirés par des idéaux élevés de l'humanité, leur confrontation morale et politique apparaissent comme une responsabilité marginale, laissée à la libre compétition des modèles de vie sur le marché des idéologies. Le libéralisme produit alors ses effets les plus pervers : en l'accusant d'élitisme, en refusant les hiérarchies du passé, il devient critique de la formation libérale, il s'autodétruit. Sans spiritualité, la liberté s'autoannule. Cet argument est simple : insistant sur le droit des individus de faire de leur vie ce qu'ils veulent, ce qui est irréfutable, le libéralisme croit inutile ou impossible de confier un mandat spirituel à l'éducation, c'est-à-dire de lui demander de rendre possible la confrontation des modèles de vie et de favoriser l'accès au fondement de la liberté. Cela est-il acceptable? D'aucune manière, car cette position conduit à l'appauvrissement spirituel et moral de tous.

Si nous reprenons – et je vous invite à le faire pour vous-même – ces grands enjeux, je pense que nous pouvons ensemble donner des réponses concrètes aux exigences de la liberté pour le développement spirituel en éducation. Il est en effet possible de formuler des finalités qui nous conduiront plus près du but. Je vous en propose trois, et je suis ici une philosophe américaine de Chicago, M^{me} Martha Nussbaum, qui a consacré beaucoup de temps à ces questions. Elle a visité plus de cent collèges américains, elle a vu les problèmes que nous rencontrons nous-mêmes, et voici quelques-unes de ses conclusions.

Selon elle, pour qu'une formation à la liberté demeure substantielle, il faut d'abord privilégier l'examen critique de soi-même et des traditions qui sont constitutives de notre identité. Toute la formation doit être orientée dans cette direction et invitée à mettre en question le milieu, les habitudes, la culture de classe, la culture nationale, les idéologies du présent, les traditions religieuses, les modèles de performance. Dans ce but, il faut proposer un exercice intensif de la rationalité dans la discussion, et cela n'est possible que si l'on développe une grande confiance dans le dialogue, dans la délibération et si l'on multiplie, dès les premiers niveaux, les lieux d'écriture et de parole pour confronter les choix de vie et les valeurs sur la base de la connaissance de soi. Cet objectif est tributaire de deux grandes valeurs : la démocratisation de l'éducation et la confiance dans la liberté. Les deux grands écueils que nous avons mentionnés se trouvent sinon évités, au moins amoindris par cette approche; en effet, le travail rationnel est la seule base possible pour éviter l'autorité de la tradition qui propose des modèles univoques et la dérive relativiste dans le pluralisme. Une formation à la liberté est donc d'abord un foyer réflexif et délibératif (et non seulement un marché compétitif d'opinions), elle doit favoriser l'existence de communautés de recherche, proposant la confrontation des valeurs et des modèles de vie, la connaissance des traditions religieuses et des symbolismes, et cela, si possible dès le secondaire.

Dans cet esprit, le dialogue des jeunes doit impliquer aussi un échange constant avec leurs professeurs, qui ne sont pas de simples enseignants compétents dans leurs matières, mais des personnes qui ont fait des choix de vie et qui ont la capacité de formuler leurs valeurs, sans les imposer. Par leur exemple, les jeunes sont invités à rencontrer un socratisme personnel qui peut les inspirer en les mettant en question et en les convainquant d'une chose fondamentale : une vie non examinée ne vaut pas d'être vécue. Cet examen va de pair avec la critique de la passivité individualiste, pour contrer la recherche de bonheurs passifs, indifférents à l'engagement au service de valeurs particulières. Les maîtres représentent en effet, par leur travail et par leur engagement personnel, le choix de l'examen critique et de la rationalité : eux seuls peuvent convaincre les jeunes que la valeur de la vie examinée et le privilège de la rationalité dépendent du choix moral de la rationalité.

Le deuxième moyen concerne l'horizon universel de la liberté, qui est proposé aux jeunes comme horizon spirituel. Contrairement aux générations passées, l'information sur le monde est riche et très diversifiée. Cette information modifie la connaissance que les jeunes ont d'eux-mêmes et peut influencer leurs choix. Peut-on regarder, par exemple, des choix de vie aussi singuliers que celui des moines itinérants en Inde bouddhiste ou la vie des médecins internationaux de Médecins sans frontières, ou encore la dévotion de grands savants dans des laboratoires, sans s'interroger sur la communauté des peuples, les choix de vie à portée universelle? Une éducation libérale est donc aussi une éducation qui doit privilégier la capacité de s'élever vers un idéal universel de l'humanité. Sur cet horizon, les jeunes doivent prendre connaissance le plus tôt possible des idéaux d'un cosmopolitisme généralisé, qui appelle à concevoir le service de l'humanité au-delà des identités, au-delà des différences, et à privilégier en tout l'amitié politique et la curiosité de la différence. La confiance dans l'accueil de l'autre, qui sera toujours plus proche de moi-même que ce que j'aurais appréhendé, doit être en tout favorisée. Cette situation crée une réelle richesse quand il s'agit de réfléchir sur les formes de vie. On peut réfléchir sur les valeurs relatives de la richesse, de la famille, du service, de la connaissance dans des traditions différentes, et ainsi évoluer plus profondément vers les valeurs spirituelles qui nourriront le mieux notre liberté. Il faut donc favoriser fortement le pluralisme, l'expression des différences. De cette façon, les modèles de vie entrent en équilibre sur l'horizon de l'injustice universelle, de la nécessité de la coopération internationale, des efforts de démocratisation. Chacun doit être invité à choisir non seulement un modèle de vie, mais une sphère de vie, un monde plus ou moins ouvert sur la terre comme monde commun.

Le troisième moyen est de nature plus fondamentale et il a trait à un objectif qui récapitule les deux précédents : la valeur de la vie examinée et l'ouverture vers la différence ne seront possibles que si les étudiants apprennent non seulement à connaître les autres, mais à les comprendre en se mettant à leur place. Martha Nussbaum parle à cet égard du développement de l'imagination narrative : c'est la capacité de se substituer à un autre, pour le comprendre et se comprendre soi-même par effet de retour. Comprendre les émotions et les désirs des autres, tenter de justifier leurs valeurs et leurs jugements dans le moment même où ils contredisent les nôtres, explorer leur histoire personnelle, tout cela devient rapidement essentiel. Les situations de travail dans

lesquelles le monde actuel précipite les jeunes demandera de décrypter les conséquences concrètes attachées aux significations, aux valeurs des autres. C'est un réflexe qui n'est pas naturel, tant l'esprit du temps nivelle les symbolismes et les justifications, et c'est cela qu'une éducation à la liberté doit contredire. Pour atteindre un objectif aussi complexe, la prééminence des traditions religieuses et de la littérature, en raison même de l'approche phénoménologique de la vie vécue qu'elles rendent disponible, semble incontestable. Il faut donner une place de premier rang à la lecture des œuvres canoniques de la littérature universelle, et pas seulement celles de nos traditions de base. Elle doit ouvrir sur les corpus éloignés, par exemple sur l'islam et sur l'Orient, et ainsi favoriser la réappropriation symbolique des imaginaires et des croyances des autres. Les fondements théologiques de ces traditions, qui sont essentiels à l'appropriation des valeurs spirituelles, ne peuvent donc être laissés de côté : ils forment une partie intégrante de l'éducation spirituelle, surtout dans un contexte de différence et de pluralisme.

CONCLUSION

Il est temps de conclure. Qu'est-ce que la liberté? Comment la rendre possible? Comment comprendre ses limites et la nécessité de la fonder sur des valeurs spirituelles? Le point où nous sommes parvenus est-il devenu plus clair? Nous avons les moyens de cultiver en nous plus de liberté, de renforcer l'appropriation du symbolique de notre culture pour dépasser la tradition et ne pas céder non plus au conformisme du présent. Former à la liberté, en effet, c'est faire en sorte que chacun assume, de manière responsable et ouverte, la confrontation actuelle des modèles de vie, hors de toute hiérarchie. On peut parler d'une utopie morale de la culture : le bonheur, c'est la liberté de la culture contre l'aliénation, quelle qu'en soit la forme. Et le seul moyen pour cela, le moyen de base, c'est la connaissance de soi, l'examen infini de soi-même à travers les formes passées et présentes de la culture.

La perspective canonique, qui a marqué ma génération et en fait toute l'élite depuis la Renaissance, correspond à une période close : être cultivé ne signifie pas d'abord maîtriser une certaine tradition de culture, un répertoire unique d'exemples et de modèles de vie, mais penser par soi-même selon plusieurs finalités convergentes et selon plusieurs paradigmes de culture. Cela est-il possible? Je reviens sur les finalités que j'ai proposées. Quand nous observons des étudiants, que voyons-nous? Souvent, des jeunes très conventionnels, très moroses, effrayés par la complexité et la force de la culture technique mondialisée et insécurisés par les choix qu'ils sont appelés à faire, donc en processus d'aliénation. Cela, nous devons le comprendre et ne pas le regarder de haut. La société qui était la nôtre était homogène, facile, légère, en raison même de ses hiérarchies et de son unilatéralité. La société actuelle est cent fois plus difficile, et cela explique sans doute pourquoi peu sont indociles, que peu sont critiques, que très peu cherchent la confrontation des modèles de vie et tentent de la penser pour eux-mêmes. C'est pourtant la chose essentielle si nous voulons vivre libres. Beaucoup, au contraire, sont franchement hédonistes et cherchent d'abord leur satisfaction de manière agressive. Beaucoup se retirent dans des modèles de vie individualistes (*the good life*), soutenus par des formations techniques, par des expertises sans histoire. Ils affichent ouvertement leur cynisme à l'endroit du politique et de la culture : la fin des utopies devient pour eux le corollaire de la fin de la recherche d'une vie choisie librement

en fonction de valeurs. On les voit déjà engagés sur le chemin de l'individualisme et, sur ce chemin, il devient difficile de les inquiéter, pour provoquer cet éveil dont j'ai voulu vous parler.

Cette situation est la conséquence de la prééminence des valeurs du modèle libéral : ambition, respect, justice. Je voudrais avoir montré que, sans leur relation avec les valeurs de la tradition spirituelle, surtout ascétique, elles sont privées de fondement : la justice sans la charité est purement utilitaire et encourage la compétition; l'ambition sans l'humilité et le sacrifice rend exponentielle la recherche narcissique et interdit toute véritable connaissance de soi-même.

Pour cela, il n'est pas nécessaire, dans un premier temps, de solliciter de lointaines traditions spirituelles ou des arts austères de la sagesse et du détachement : la génération présente baigne non seulement dans le conformisme, mais aussi dans une culture de révolte, ne serait-ce que dans la musique et le cinéma, et sans doute n'est-on pas toujours conscient de leur pouvoir subversif et critique. Pourtant, ce sont là de formidables instruments de connaissance de soi, mais qui paraissent exister seulement pour nous divertir. À eux seuls, ils peuvent réussir à produire l'amorce de cette critique de l'opportunisme, qui semble si essentielle, et à mettre en avant des modèles de vie idéalisés qui rendront possible la liberté. Car c'est là où j'ai commencé et où je veux terminer : la liberté est l'idéal ultime de l'individualité, mais elle ne sera une richesse que si l'éducation permet de dégager cette liberté de l'individualisme libéral moderne, qui en est le contraire, pour la relier aux sources spirituelles de la culture. Ces sources donneront accès, le moment venu, aux conceptions du monde, aux représentations du surnaturel, aux vertus qui rendront possibles pour chacun l'appropriation du symbolisme universel et la réinterprétation de son héritage, quel qu'il soit. Si ce chemin demeure bloqué, s'il est fermé, il en résultera un appauvrissement, une désolation intérieure qui n'offrira aucune ressource pour résister à l'aliénation du présent. L'éducation spirituelle, c'est cela, l'instrument de cette résistance et l'outil d'un éveil libérateur. Je termine par un mot d'un poète américain, Wallace Stevens : « The world about us would be desolate except for the world in us. »

Bibliographie

ARENDDT, Hannah. *La condition de l'homme moderne*, Paris, Agora, 1982.

EMERSON, Ralph Waldo, *La confiance en soi et autres essais*, Paris, Rivages, 2000.

NUSSBAUM, Martha C., *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1997.

Notes biographiques

Les conférencières et conférenciers

(Par ordre alphabétique)

Jean Bédard

Né au Québec le 15 septembre 1949, Jean Bédard est écrivain, philosophe et intervenant social. Doctorant en éthique appliquée, il possède également une formation universitaire diversifiée, notamment en service social, en sciences de l'éducation et en philosophie.

M. Bédard a reçu de nombreux prix et bourses. De plus, il est l'auteur de nombreux essais, articles et ouvrages, dont *Maître Eckhart*, un roman qui connut un succès immédiat dès sa parution. Il est aussi conférencier. Entre autres expériences professionnelles, il fut chargé de cours à l'Université du Québec à Rimouski et à l'Université de Sherbrooke de janvier 2001 à mars 2003 et responsable des services professionnels au Centre jeunesse du Bas-Saint-Laurent de septembre 1995 à juin 2000.

Jeanne-Paule Berger

Jeanne-Paule Berger est titulaire d'une maîtrise ès arts (éthique) et d'un baccalauréat en enseignement secondaire (sciences religieuses). Elle a successivement occupé diverses fonctions dans le monde de l'éducation, notamment celle de directrice générale de la Commission scolaire La Neigette et de la Commission scolaire des Phares (1995-2001).

Depuis 2001, elle est chargée de cours à l'Université du Québec à Rimouski (gestion des activités éducatives de l'école, éthique et profession enseignante).

De 1998 à 2001, elle a été présidente de la Commission des programmes d'études et, en 1998, membre du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, présidé par M. Paul Inchauspé.

Elle a également participé aux États généraux sur l'éducation en 1995-1996 à titre de présidente des assises régionales. Enfin, elle fut membre du Comité catholique de 1998 à 1993.

Richard Bergeron

Richard Bergeron est né en 1933 dans la région de Charlevoix-Saguenay.

Titulaire d'une licence en théologie de l'Université Saint-Paul (Ottawa) et d'un doctorat en sciences religieuses (Strasbourg), il fut professeur à la Faculté de théologie de l'Université de Montréal de 1967 à 1997 et professeur invité au Newman College (Edmonton) en 1976. Il est professeur émérite depuis 1997.

Spécialiste des questions christologiques et des nouvelles religions et spiritualités, il fut fondateur et président, en 1984, du Centre d'information sur les nouvelles religions de Montréal. Ce centre est consacré à l'analyse critique et au discernement au regard du pluralisme religieux et spirituel. Par ailleurs, M. Bergeron est auteur ou coauteur de plus de 150 articles et volumes portant sur diverses questions spirituelles et religieuses. Il a donné des centaines de conférences, de sessions et de retraites dans tous les milieux, tant séculiers que religieux.

Jocelyn Berthelot

Après quelques années d'enseignement, Jocelyn Berthelot est entré au service de la Centrale des syndicats du Québec en 1977. Ses travaux portent sur les questions d'éducation, tant dans le domaine de l'analyse des politiques que celui de la recherche. Il a ainsi été associé étroitement aux débats internes sur la place de la religion à l'école au début des années 90.

Outre divers travaux de recherche, il a publié trois livres aux Éditions Saint-Martin/CEQ :

- *L'école de son rang*, une analyse critique des programmes spéciaux pour les enfants dits doués (1986).
- *Apprendre à vivre ensemble. Immigration, société et éducation* (1990).
- *Une école de son temps. Un horizon démocratique pour l'école et le collège* (1994).

Nicole Bouchard

M^{me} Nicole Bouchard est titulaire d'un doctorat en théologie pratique de l'Université de Montréal depuis 1996. Elle développe depuis quelques années une expertise dans le domaine de la ritualité et de l'approche culturelle de la religion. À l'Université du Québec à Chicoutimi, elle dirige le Laboratoire d'expertise et de recherche en anthropologie rituelle et symbolique. Ses activités d'enseignement, de recherche et d'intervention l'ont amenée, ces dernières années, à situer la réflexion sur le religieux au sein de la sécularité et à esquisser des avenues d'intervention novatrices, nécessaires à ce travail de recomposition du religieux et du spirituel au sein de notre culture.

Victor C. Goldbloom

Victor C. Goldbloom, C.C., O.Q., a été pédiatre, député, ministre et commissaire aux langues officielles du Canada. De 1979 à 1987, il a dirigé le Conseil canadien des chrétiens et des juifs. Puis, de 1982 à 1990, il a présidé l'Amitié internationale judéo-chrétienne.

Membre fondateur de la Fondation Jules et Paul-Émile Léger, il en a été le président de 1999 à 2002 et en est maintenant président honoraire. Il est également président du conseil d'administration de la Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal et président de sa synagogue. Il est titulaire de cinq doctorats honorifiques d'universités canadiennes.

Xavier Gravend-Tirole

Étudiant en sciences des religions et en philosophie depuis huit ans, Xavier Gravend-Tirole s'est impliqué dans plusieurs domaines, dont celui des médias. Il a été rédacteur en chef de numéros spéciaux pour la revue *Nouveau Dialogue*, chroniqueur pour *Présence Magazine* ainsi que pour l'émission télévisée *Parole et vie*, puis pour le magazine *Guide ressources*. Il a fait différentes interventions dans les médias, dont la plus récente fut de commenter, pour le Réseau de l'information (RDI), les Journées mondiales de la jeunesse tenues à Toronto. Il a obtenu un baccalauréat en philosophie et en études des religions à l'Université McGill et termine une licence canonique de théologie à l'Institut catholique de Paris.

Il est membre fondateur du Relais Mont-Royal, un centre culturel et spirituel chrétien de Montréal, et concepteur des vidéos *Iéschoua dit Jésus* pour le Catéchuménat du diocèse de Montréal. Enfin, il a participé à l'organisation de divers événements axés sur la culture ou la spiritualité et a fait un voyage d'un an et demi pour visiter quelques lieux de culte renommés ainsi que différents lieux saints.

Christian Grondin

Après des études universitaires en théologie et un stage de formation spécialisée en spiritualité ignatienne, Christian Grondin se joint à l'équipe d'animation du Centre de spiritualité Manrèse de Québec en 1988. Il y occupe aujourd'hui la fonction de directeur des programmes. Il est également professeur associé à la Faculté de théologie et de sciences religieuses de l'Université Laval.

En plus de nombreux écrits parus dans les *Cahiers de spiritualité ignatienne*, il est notamment l'auteur d'un chapitre sur la prière (intitulé « Le dialogue avec Dieu ») dans l'ouvrage *Des gestes d'amour* (sous la direction de M. Pelchat et M. Viau, paru aux Éditions Paulines/Médiaspaul, 1990, Collection La Foi) et de l'article « Guider dans la vie spirituelle et devenir guide spirituel » dans le *Précis de théologie pratique* (sous la direction de G. Routhier et M. Viau, *Lumen Vitæ*, à paraître).

François Lefebvre

François Lefebvre est psychologue clinicien à Montréal depuis 1998. Il travaille comme psychothérapeute au Centre de consultation Saint-Laurent, auprès d'individus, de couples et de familles, ainsi qu'au Centre hospitalier de St. Mary, dans le domaine de la psychiatrie. En plus de sa maîtrise en psychologie de l'Université de Montréal, M. Lefebvre possède une formation en thérapie conjugale et familiale. Il est actuellement psychanalyste en formation à la Société psychanalytique de Montréal. Sur le plan théologique, M. Lefebvre est titulaire d'une maîtrise de l'Université de Montréal et il a été impliqué en pastorale à la paroisse Saint-Pierre-Claver de Montréal.

Georges Leroux

Georges Leroux est professeur au Département de philosophie de l'Université du Québec à Montréal. Helléniste de formation, spécialiste de la tradition platonicienne, il a publié de nombreux livres et articles, le plus récent étant une traduction commentée de *La République* de Platon (Paris, Flammarion, 2002). Intéressé par les questions religieuses, il intervient dans plusieurs débats publics portant sur les valeurs en éducation et, en général, sur la tradition de l'humanisme et de l'héritage spirituel dans les sociétés sécularisées.

Martin Lévesque

Depuis une quinzaine d'années, Martin Lévesque s'intéresse aux questions spirituelles et religieuses. Il a été animateur de pastorale dans divers milieux : paroissial, scolaire, hospitalier, militaire. Il a également été animateur à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire à la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys. Depuis quelques semaines, il est répondant pour la mise en place de parcours catéchétiques (0-12 ans) dans le secteur de Rivière-des-Prairies, au diocèse de Montréal. Titulaire d'un baccalauréat en théologie de l'Université de Montréal et effectuant des études supérieures en sciences religieuses à l'Université du Québec à Montréal, il s'intéresse particulièrement aux discours sur la spiritualité.

Robert Mager

Robert Mager est professeur de théologie fondamentale à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Chercheur associé au Centre interuniversitaire d'études québécoises, ses travaux portent, depuis plusieurs années, sur la place de la religion dans l'espace public québécois. Avec six autres chercheurs de divers domaines (philosophie, sciences politiques, sociologie et théologie), il fait partie de l'équipe de recherche « Modernité et religion », qui se donne pour tâche de mieux comprendre le devenir de la religion dans le Québec contemporain. Il a publié plusieurs articles sur la question, notamment « Pour l'amour du monde. Remarques sur l'expérience de la transcendance dans la modernité avancée » (*Mutations culturelles et transcendance*, Québec, 2000, p. 145-161) et « Religion in the Public Realm in Québec. Forty Years of Debate over the Presence of Religion in the Public School System (1960-2000) » (*British Journal of Religious Education*, 24/3, 2002, p. 183-195).

François Nault

François Nault est professeur de théologie fondamentale à la Faculté de théologie et de sciences religieuses de l'Université Laval. Il est l'auteur du livre *Derrida et la théologie : dire Dieu après la déconstruction* (Paris/Montréal, Cerf/Médiaspaul, 2000, coll. Cogitatio fidei) et d'un ouvrage, écrit en collaboration avec Jacques Julien, intitulé *Mouvements du Croire* (Montréal, Médiaspaul, 2001, coll. Notre temps). Il a également écrit *Une théologie en déconstruction : littérature-mystique-philosophie*, qui paraîtra au début de l'année 2004. Ses recherches actuelles portent sur le problème théologico-politique et, plus largement, sur l'élaboration d'un discours chrétien dans un contexte marqué par la postmodernité ou la modernité réflexive.

Tan-Hong Nguyen

Tan-Hong Nguyen est né au Vietnam en 1922 et fut accueilli au Québec en 1975 comme réfugié. Médecin, il a pratiqué au CLSC Pierrefonds jusqu'en 1996. Il est membre fondateur de la Société bouddhique Les Érables (1987) et a animé diverses causeries sur le bouddhisme en milieu scolaire.

Céline Roussin

Après avoir obtenu un doctorat en sciences de l'orientation, plus précisément en counseling psychologique, à l'Université Laval, dont le thème portait sur le phénomène de la rencontre en psychothérapie, M^{me} Céline Roussin s'est intéressée au harcèlement psychologique en milieu de travail. Cette recherche fut l'objet d'un rapport préliminaire déposé au ministère du Travail, au ministère de la Santé et des Services sociaux et à la Commission de la santé et de la sécurité du travail. Il faisait état des savoirs d'expérience d'intervenantes et d'intervenants qui procurent des services aux personnes vivant de la violence psychologique au travail. Les modifications apportées au projet de loi 143 se sont d'ailleurs appuyées sur cette recherche. Depuis plus d'un an, dans le cadre de recherches postdoctorales, elle s'intéresse plus particulièrement à l'étude du lien entre la psychologie et la spiritualité contemporaine au Québec depuis les 30 dernières années. Ce projet est supervisé par M. André Couture, professeur à l'Université Laval. À travers ces recherches, elle a aussi donné de nombreux cours et séminaires au premier, au deuxième et au troisième cycle, à l'Université Laval ainsi qu'à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

MEMBRES DU COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES

Jean-Marc CHARRON Président	Théologien et doyen Faculté de théologie Université de Montréal
Rafat Noor KHAN	Parent d'élève du primaire
Jacques RACINE	Parent d'élève du primaire
Richard FLIBOTTE	Parent d'élève du secondaire
Béatrice SWIFT	Parent d'élève du secondaire
Lison JEAN	Enseignante au primaire École L'Aquarelle Commission scolaire des Phares
Gilles HÉROUX	Enseignant au secondaire École d'Éducation internationale Commission scolaire des Patriotes
Roch BÉRUBÉ	Directeur des services éducatifs Commission scolaire du Val-des-Cerfs
Dominique MACCONAILL	Animateur de vie spirituelle et d'engagement communautaire École secondaire St-Maxime Commission scolaire de Laval
Thomas DE KONINCK	Philosophe Faculté de philosophie Université Laval
Patricia KIRKPATRICK	Théologienne Faculté des sciences religieuses Université McGill
Fernand OUELLET	Spécialiste en sciences religieuses et en éducation interculturelle Université de Sherbrooke
Christine CADRIN-PELLETIER	Secrétaire aux affaires religieuses Ministère de l'Éducation

Lorraine LEDUC, du Secrétariat aux affaires religieuses, agit à titre de coordonnatrice du Comité.

Pour tout renseignement relatif à cette publication, s'adresser au
Comité sur les affaires religieuses (CAR)
Ministère de l'Éducation
1035, rue De La Chevrotière, 16^e étage
Québec (Québec) G1R 5A5
Téléphone : (418) 643-7070
Télécopieur : (418) 644-7142
Adresse électronique : car@meq.gouv.qc.ca
Site Internet : <http://www.meq.gouv.qc.ca/affairesreligieuses>

Comité
sur les affaires
religieuses

Québec 