



HAL
open science

Une conception laïque de la spiritualité pour l'École publique : éducation à la responsabilité, aux valeurs et vulnérabilité du sujet

Hélène Hagège

► To cite this version:

Hélène Hagège. Une conception laïque de la spiritualité pour l'École publique : éducation à la responsabilité, aux valeurs et vulnérabilité du sujet. Education et socialisation - Les cahiers du CERFEE, 2020, 56. hal-03777702

HAL Id: hal-03777702

<https://hal.science/hal-03777702v1>

Submitted on 15 Sep 2022

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

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

Une conception laïque de la spiritualité pour l'École publique : éducation à la responsabilité, aux valeurs et vulnérabilité du sujet

Hélène Hagège

Hélène Hagège, Professeure des universités en sciences de l'éducation et de la formation à l'Université de Limoges - FrED.

Résumé : Partant du constat que l'École publique française met plutôt en œuvre des valeurs implicites d'exclusion et d'élitisme contraires aux valeurs de la République, nous explorons l'hypothèse que ces dernières pourraient être favorisées *via* l'inclusion curriculaire d'une éducation laïque à la spiritualité. Dans une première partie, nous proposons des bases théoriques pour définir opérationnellement la spiritualité en éducation, en l'ancrant dans celle de la responsabilité. Ainsi une hypothèse gnoseologique nous permet de concevoir la spiritualité comme une transformation de l'esprit et du rapport conscience – monde. Dans une deuxième partie, nous montrons le caractère laïc de cette dernière après avoir discuté le lien entre les notions plurivoques de laïcité et d'éthique. Puis, dans une troisième partie, nous envisageons le rôle d'une éducation aux valeurs et de la vulnérabilité du sujet dans cette éducation à la spiritualité. Pour conclure, nous suggérons des pistes concernant des approches pédagogiques efficaces, en termes de spiritualité et de promotion concrète des valeurs de la République.

Mots-clé : éducations à, responsabilité, spiritualité, vulnérabilité, émotions, valeurs, laïcité

Abstract: Starting from the observation that French public schools implement rather implicit values of exclusion and elitism contrary to the values of the Republic, we explore the hypothesis that these latter could be favored via the curricular inclusion of a secular education to spirituality. In the first part, we propose theoretical bases to define spirituality in education, anchoring it the notion of responsibility. Thus, a gnoseological hypothesis allows us to conceive spirituality as a transformation of the mind and of the consciousness-world relationship. In a second part, we show that this transformation is secular, after having discussed the link between both plurivocal notions of secularism and ethics. In a third part, we consider the role of educating for values and the subject's vulnerability in the proposed process. We conclude by suggesting effective pedagogical approaches, in terms of spirituality and concrete promotion of the values of the Republic.

Key words: educating for, responsibility, spirituality, vulnerability, emotions, values, secularism

Introduction

Liberté, égalité, fraternité, solidarité et laïcité constituent les cinq valeurs officielles de la République française, et donc de son école publique (Favre, 2007).

Pour considérer un exemple introductif, l'égalité renvoie à la notion d'équité (du latin *aequus*, « égal » ; Hagège, 2017b). L'équité pourrait ainsi être considérée comme une valeur à viser dans un cheminement éthique, tel que promu par une éducation à la responsabilité. L'importance éthique et déontologique de l'équité est reconnue par des institutions, telles que l'UNESCO (Delors et al., 1999) ou l'Éducation nationale (sous le vocable d'« égalité et non-discrimination » ; MÉN, 2015). Pourtant, selon les évaluations PISA (*Program for International Student Assessment*), c'est en France que la discrimination sociale opérée par l'école serait la plus élevée de tous les pays de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques ; MÉN, 2013). Autrement dit, plus un élève est issu d'un milieu défavorisé, moins il a de chance de réussir à l'école. En outre, environ une centaine de milliers de jeunes sortent chaque année sans qualification de l'école française. Le fonctionnement de celle-ci met donc plutôt en œuvre une logique élitiste d'exclusion (Favre, 2007). Les valeurs de fraternité et de solidarité s'en trouvent donc aussi lésées dans les faits. Cette contradiction entre valeurs déclaratives (explicites) et valeurs effectives (implicites) peut être analysée et comprise à différents niveaux : sociétal (Lenoir, 2008), institutionnel (Monseur & Crahay, 2008), épistémologico-axiologique (Hagège, 2013, 2017a ; Le Moigne, 1995) ou psychologique (Favre, 2007 ; Hagège, 2017b). Du point de vue sociétal par exemple, l'école favorise plutôt l'émergence de consommateurs inféodés à l'économie de marché que des citoyens responsables (Forquin, 2003).

Ici nous nous inscrivons dans cette analyse avec une approche qui pourrait plutôt être qualifiée de curriculaire : que manque-t-il dans les enseignements prodigués à l'École publique pour que son fonctionnement soit plus conforme à ses valeurs déclaratives ? Notre démarche théorique, à finalité appliquée, explore ainsi d'emblée une hypothèse : celle qu'il manque à l'École publique une éducation laïque à la spiritualité, reposant sur une éducation aux valeurs et s'inscrivant dans une éducation à la responsabilité. Cet article vise donc à proposer plus précisément des éléments de réponse aux questions suivantes : quelles seraient donc les bases théoriques et pratiques d'une telle éducation ? Quelle définition de la spiritualité pour une telle éducation ? En quoi serait-elle laïque ? Notre argumentation, de teneur philosophico-

épistémologico-psychologique se déroule en trois temps. Premièrement nous proposons des bases théoriques pour définir opérationnellement la spiritualité en éducation, en l'ancrant dans celle de la responsabilité. Deuxièmement, nous discutons le lien entre laïcité et éthique, en mettant en exergue le caractère laïque de la présente conception de la spiritualité. Troisièmement, nous envisagerons plus concrètement comment une telle éducation peut être mise en œuvre pédagogiquement, en y replaçant la pertinence d'une éducation aux valeurs adjointe à un apprentissage socio-émotionnel prenant en compte la vulnérabilité.

1. Responsabilité et hypothèse gnoséologique : pour une définition opérationnelle de la spiritualité en éducation

« La vérité, c'est qu'il n'y a pas de vérité, y compris celle-ci » devise des Shadoks

Cette partie vise à proposer des éléments de réponse à la question : quelle conception de la spiritualité pourrait être mobilisée en sciences de l'éducation et de la formation pour problématiser les questions relatives au contexte de l'école publique ? Étymologiquement, le terme de spiritualité signifie « qualité (suffixe *-ité*) de ce qui relève de l'esprit (préfixe *spiritual-*) ». Or nous allons voir plus bas (en 1.2.) que les différentes conceptions de l'esprit dégagées ici dépendent du type de monde perçu par cet esprit. C'est pourquoi notre clarification conceptuelle nécessite d'abord d'envisager ce que nous pouvons entendre par le terme « monde ».

1.1. Notions de monde

Le mot « monde » a vingt-huit définitions différentes dans le Littré (2015a). Parmi celles-ci, il désigne tous les corps et espaces physiques aperçus (sens 1 et 3), la terre, par opposition au ciel (sens 7) ou encore la vastitude, la spécificité et la multitude d'un espace ou d'un domaine (sens 9 du Littré, 2015a). Il dérive du latin *mundus*, qui signifie proprement « ce qui est ordonné, bien disposé » et a deux significations : celle de « bon arrangement », « ornement » d'une part, et celle de « monde » d'autre part (*ibid.*). La notion de « monde » est donc liée à ce qui est perçu par les sens, et cela dans un contexte et une condition psychobiologique donnés. Ainsi un être humain ne vit pas dans le même monde qu'une abeille (qui perçoit les rayons ultra-violets contrairement à nous). Aussi, on peut dire de personnes évoluant dans des classes sociales ou des contextes différents (exemple : rural *versus* urbain) qu'elles ne vivent pas dans le même monde : les objets de l'environnement n'ont pas la même signification pour elles.

En bilan, un individu perçoit le monde d'une manière particulière dépendante de sa condition biologique, de sa culture et de son histoire personnelle, et donc il vit, en quelque sorte, dans un monde qui lui est propre, dans son monde. Or, dans la phrase précédente, « un individu perçoit *le monde* » suppose implicitement au contraire l'idée d'un monde « objectif » partagé par tous : cela correspond aux sens 6 et 7 du Littré (2015a), qui renvoient à la planète Terre ou à l'idée d'une réalité physique commune dans laquelle les individus évoluent. C'est là toute l'ambivalence du terme « monde ». Dans l'avant-dernière phrase, le terme « objectif » a été pris dans son sens commun et désigne alors ce qui est propre aux objets du monde, indépendamment de l'esprit humain (Petit Robert, 1996). Cette définition contient un oxymore caractéristique de notre culture : comment parler de quelque chose d'objectif, indépendamment de l'esprit humain ? Dire que « quelque chose » est objectif, c'est situer ce « quelque chose » dans un univers commun de perception et de communication, dans un univers conventionnel, institué par une culture (Fourez, 2002), donc dépendant d'un esprit humain. L'objectivité peut être ainsi considérée comme la conformité à une règle socialement admise et comme issue d'une construction, négociation ou standardisation intersubjective (*ibid.*). Dans ce sens plus élaboré, elle apparaît comme un moyen terme entre *le monde*, idéalement objectif au sens commun, et les mondes propres, purement subjectifs. Cette analyse permet donc de dégager trois significations pour le terme « monde », pertinentes par rapport à notre objet d'intérêt :

– un monde objectif au sens commun, qui renverrait à une position métaphysique réaliste et à l'hypothèse ontologique qui lui correspond. Cette hypothèse postule l'existence d'une réalité indépendante de celui qui décrit, même si ses descriptions ne sont pas indépendantes de lui (Le Moigne, 1995). Tout sujet fait pourtant partie constituante de ce monde objectif (voir plus bas l'hypothèse gnoséologique). Cette conception du monde est universaliste : le monde, unique, est considéré comme étant le même pour tous ;

– un monde objectif au sens élaboré, qui correspondrait à une réalité socialement construite. Selon cette acception, ce qui est accessible à notre esprit est toujours filtré par le prisme culturel à travers lequel nous le percevons (Fourez, 2002), ne serait-ce qu'à travers le langage avec lequel nous le pensons (et par notre condition biologique). Autrement dit, cette notion de monde renvoie nécessairement à un contexte culturel, et la rigueur exigerait que ce dernier soit précisé ;

– un monde subjectif, qui correspond à la perception individuelle de la réalité. Un sujet peut-il percevoir autre chose qu'un tel monde subjectif? La considération de ce monde renvoie inévitablement à la dimension phénoménologique de l'expérience humaine (cf. 1.3).

Ainsi, le monde objectif au sens commun correspond à un pôle absolu, le monde subjectif à un pôle relatif, et le monde objectif au sens élaboré, à un moyen terme entre ces deux pôles.

Ici le monde objectif au sens commun est dénommé « réel ». Alors, simplement, « monde objectif » et « monde subjectif » désignent les deux autres sens dégagés, renvoyant respectivement à un univers de significations culturel ou personnel. Ils sont regroupés sous le terme de « réalité relative », considéré ici comme équivalent à celui de « monde ». Il est important de noter ici une ligne de rupture sémantique entre le réel et le monde – qu'il soit objectif ou subjectif. Le réel, éventuellement inaccessible, est tel qu'il est, et si l'on venait à en parler, on parlerait dès lors d'un monde.

1.2. Notions d'esprit

Quid à présent de la notion d'esprit sur laquelle cette notion de spiritualité repose ? Du latin *spiritus*, qui signifie littéralement « souffle », de *spirare* (« souffler, respirer »), le terme « esprit » a 29 sens dans le Littré (2015b). On y retrouve le dualisme cartésien selon lequel l'esprit est exclusif du corps et renvoie à ce qui est immatériel (sens 3 : « substance incorporelle et intellectuelle », sens 5 : « les esprits, les substances incorporelles, telles que les anges et les démons », où il apparaît, comme dans les sens 7, 9 et 16, comme un équivalent de la notion d'âme ; *ibid.*), en tant que principe théologique correspondant à un dieu (sens 1 et 4) ou principe métaphysique synonyme de vie (sens 3, 6 et 7).

Ce principe théologique pourrait être vu comme le pendant immatériel du réel : comme l'intelligence ou l'information qui lui correspond. Il sera appelé ici « esprit principiel » (là où, dans des fameuses expériences de pensée, il a été appelé « esprit omniscient » par de Laplace ou « démon » par Maxwell). Cet esprit-là, ultime, absolu, correspond donc à une information non déformée par une vue personnelle ou culturelle, donc à un type de connaissance directe, au-delà du langage. Le passage d'un état de conscience ordinaire à celui-là est appelé « éveil » (Hagège, 2018).

On peut voir dans certaines définitions le pendant immatériel du monde objectif : dans le sens 14, « l'esprit humain, l'esprit de l'homme en général », et le sens 21, « opinions, sentiments communs à un certain nombre de personnes et aux grands corps ; l'esprit de famille ; l'esprit républicain ».

Et enfin, on retrouve également le pendant du monde subjectif : dans les sens 13, 23, 24 et 25, où il correspond à des facultés intellectuelles, tendances, aptitudes ou dispositions individuelles.

Dans ces deux derniers cas, nous évoquerons l'« esprit relatif » (collectif ou individuel), puisque ce principe immatériel est lié à la perception d'une réalité relative.

En bilan, des esprits relatifs (individuels ou collectifs) connaissent un monde, c'est-à-dire une réalité relative, déformée par un prisme (respectivement personnel ou culturel). *A distinguo* la notion idéale d'un esprit principiel renvoie à une connaissance directe et non déformée du réel. Le vecteur commun à ces deux types de connaissances est la conscience, étudiée notamment en phénoménologie (Depraz, 2012).

1.3. Conscience et hypothèse gnoséologique

« Conscience » vient en effet du latin *conscientia*, de *cum* (« avec ») et *scientia* (« connaissance ») et « suggère non seulement la connaissance de l'objet par le sujet, mais que cet objet fait toujours référence au sujet lui-même » (Ey, 2015). L'étymologie de ce terme semble donc inclure l'idée de l'hypothèse phénoménologique des épistémologies constructivistes, qui postule « l'inséparabilité entre l'acte de connaître un "objet" et l'acte de "se" connaître qu'exerce le sujet connaissant » (Piaget cité par Le Moigne, 1995, p. 75). Selon cette hypothèse, « le sujet ne connaît pas de "choses en soi" (hypothèse ontologique), mais il connaît l'acte par lequel il perçoit l'interaction entre les choses » (Le Moigne, 1995, p. 76). Ainsi, parler de la conscience comme d'un objet du monde, qui serait étudiable de l'extérieur, ou même tenter de la définir, sont autant d'actes de conscience... autoréférentiels donc partiellement contradictoires (Bitbol, 2014). Et coïncidemment, comme explicité par l'hypothèse phénoménologique, il en va de même pour l'existence d'un réel extérieur au sujet (postulée par l'hypothèse ontologique). Or ici, comme il sera explicité en 1.5, notre projet et la

communication élémentaire autour des questions d'éducation à la responsabilité nécessitent de distinguer et d'exprimer les notions de réel et de monde, d'esprits principiel et relatif.

Dès lors, nous proposons une hypothèse que nous dénommons « hypothèse gnoséologique » (du grec *gnôsis*, connaissance). Cette hypothèse concilie l'aspect pragmatique – notamment pour pouvoir communiquer – de l'hypothèse ontologique (position réaliste de considérer l'existence d'un réel commun à tous), avec l'hypothèse phénoménologique. Premièrement, le réel, dont le caractère est indicible, est considéré comme inséparable d'une réalité relative, et réciproquement. Ce point distingue donc notre hypothèse de l'hypothèse ontologique. Autrement dit, réel et réalités relatives sont deux pans indissociables de la même singularité universelle, comme les deux faces d'une pièce de monnaie, mutuellement constituantes d'une unité (d'un point de vue ultime) et mutuellement exclusives (d'un point de vue relatif). En effet, d'une part, les différentes réalités relatives et les différents esprits relatifs correspondants font bien partie de ce que l'hypothèse ontologique nomme « le réel ». D'autre part, ces différentes réalités relatives existent à travers le réel, qui constitue leur référence de base pour ainsi dire, leur socle. Ainsi, l'un est dans les autres aussi bien que l'inverse. Deuxièmement, ces deux pans sont tous deux potentiellement connaissables, mais pas selon des modalités phénoménologiques identiques – la connaissance du réel requérant un esprit optimalement conscient (un esprit principiel).

1.4. Conscience, inconscient et modèle de l'esprit

La littérature notamment philosophique regorge de définitions de la conscience et ici nous en avons une acception phénoménologique, à l'instar de la première des quatre définitions proposées par Block (1995). Elle renvoie à l'expérience par le sujet de ses perceptions, sensations, émotions, états intérieurs... à sa connaissance immédiate et directe de ces phénomènes. Elle ne pourrait être approchée scientifiquement que par le recueil de données à la première personne, où le sujet est invité à faire part de cette expérience (Depraz, 2012). Elle implique la qualité, l'intensité, la coloration, *etc.* avec lesquelles un phénomène est perçu. Cette conscience-là renvoie donc à l'irréductibilité de l'expérience subjective, à comment c'est de sentir, de voir, de respirer... de vivre.

Or, comme cela est aujourd'hui bien caractérisé notamment en sciences cognitives (Bargh & Morsella, 2008), la conscience n'est pas le seul instrument de connaissance : le rapport entre

esprit et monde relatifs est aussi sous-tendu par des processus inconscients. Par exemple les sujets endossent inconsciemment des stéréotypes culturels qui guident leur action à leur insu (revu par Pearson, Dovidio, & Gaertner, 2009). Ainsi par exemple, bien que la plupart des sujets se déclarent – et vraisemblablement se croient – non racistes, ils ont pourtant en majorité des biais de comportement racistes (*ibid.*). Autrement dit, la plupart des sujets qui ont des valeurs déclaratives égalitaires discriminent en fait sans même s'en rendre compte. Et nous avons expliqué par ailleurs le lien de causalité entre ce type de processus et les incohérences axiologiques de l'École publique relevées en introduction (Hagège, 2017b).

Ainsi, nous proposons une définition opérationnelle de l'esprit individuel comme étant l'ensemble des dynamiques de la conscience et de l'inconscient (figure 1). À gauche de la figure, le sujet est aliéné par ce dont il n'a pas conscience ; il est l'objet des phénomènes qui apparaissent dans son monde intérieur ou son monde extérieur, qui captent son attention et conditionnent sa vie par rapport au passé, aux anticipations du futur, et donc aux peurs et espoirs générés par les situations qu'il rencontre (comme dans un rêve). Il s'agit d'un esprit personnel, en grande partie inconscient. À droite, au lieu d'être en réaction par rapport au passé, le sujet répond dans le présent d'une manière libre de conditionnement, et donc libre de peurs et d'espoirs : il y a un aspect créatif et une conscience impersonnelle, qui prend aussi bien en compte « soi » qu'autrui, et les informations de son monde intérieur que celles de son monde extérieur. Ces deux types d'information ne sont alors plus séparés : il y a une unité entre son esprit et la réalité, qui n'est plus perçue de manière déformée. Il n'y a donc plus de décalage entre son esprit et le réel ; son esprit principal perçoit le réel dans une cohérence et une unité parfaites. Le sujet, transparent à lui-même, est pleinement responsable (littéralement « capable de réponse » : *response-able* en anglais). Il répond au lieu de réagir. Il est éveillé. Ainsi, la plupart des sujets oscillent durant leur vie entre ces deux pôles, mais plus proche du pôle de gauche en moyenne.

1.5. Notion de spiritualité au regard d'une éducation à la responsabilité

Le fonctionnement d'un esprit relatif est problématique en termes de responsabilité (Faucher, 2012) : comment être responsable de comportements et d'attitudes dont nous n'avons pas conscience ? De fait, la prise en compte des attitudes implicites suscite depuis peu des réflexions en philosophie morale, invitant à reconsidérer la notion de responsabilité (*ibid.* ; Levy, 2014). Il semble que notre responsabilité impliquerait de devenir conscients de nos attitudes implicites

pour pouvoir nous en libérer (Hagège, 2014) – sans quoi nous ne sommes que l'objet de ces stéréotypes sociaux endossés à notre insu, et non plus un sujet. Et la littérature montre que c'est possible (par exemple Cottraux, 2007). Nous avons ainsi défini l'éducation à la responsabilité comme un processus visant à favoriser chez les sujets un rapprochement entre leur monde et le réel, ce qui repose sur un développement de leur conscience au détriment de leurs processus inconscients et donc une auto-connaissance accrue de leur esprit (Hagège, 2018). Cette éducation est donc en cela de nature spirituelle : elle vise une transformation de l'esprit vers plus de conscience pour une connaissance moins déformée, moins biaisée personnellement et culturellement. C'est ainsi que nous proposons de définir ici la spiritualité pour l'éducation.

Cette acception de la spiritualité est-elle laïque ? Pour répondre à cela, nous devons envisager ce que recouvre la notion de laïcité.

2. Laïcité, éthique et spiritualité : vers une éducation aux valeurs

« La spiritualité, c'est tout simplement l'attention, le respect, l'humilité accordés à la vie de l'esprit, perçu comme chambre d'écho du monde, visible ou invisible. [...] "Nous pouvons nous passer de thé, mais pas d'eau. Tout comme nous pouvons nous passer de religion, mais pas de vie spirituelle." La spiritualité peut parfaitement se vivre de manière laïque. Et aussi conduire à une qualité accrue de notre foi si nous sommes croyants. » (André, 2015)

2.1. Repères historiques du cadrage légal de la notion de laïcité pour l'École française

L'adjectif « laïque » existait avant le substantif « laïcité » (Barbier, 1993). Son premier sens, qui perdure encore aujourd'hui, date du Moyen-Âge et renvoie à la qualité de chrétiens n'ayant pas fait vœu de chasteté. Il est donc remarquable de noter que le sens de cette famille de termes désigne initialement une manière de pratiquer la religion. Le second sens date seulement du XIX^{ème} siècle, où apparaît également le terme laïcité en 1871, et correspond alors au fait d'être étranger à toute religion ou dissocié d'elle (*ibid.*). Le terme « *laïcité* » apparaît en ce sens dans le droit français pour la première fois dans la loi du 28 mars 1882 voulue par Jules Ferry à propos de l'enseignement primaire public (Gaudemet, 2015). Mais ce n'est qu'en 1946, après avoir été étendu à d'autres domaines de la vie administrative puis sociale, que le principe de laïcité a été inscrit dans le texte constitutionnel à travers la mention d'une « République

indivisible, laïque, démocratique et sociale » qui « respecte toutes les croyances », comme il sera ensuite précisé dans la Constitution de 1958 (*ibid.*).

La loi de 1905, souvent considérée comme une charte de laïcité, bien qu'elle n'emploie pas ce dernier mot (*ibid.*), contient au moins trois principes : ceux i) de séparation des Églises et de l'État, ii) de garantie de la liberté de conscience et d'expression des cultes sous réserve de maintien de l'ordre public, et iii) de neutralité de l'État (Hennette Vauchez, 2016). Ce principe de garantie associé à la liberté de culte est le seul de cette loi se retrouvant intégralement au niveau constitutionnel, dans la Convention européenne des droits de l'homme (Gaudemet, 2015). La conjonction de ces deux premiers principes de séparation et de garantie sous-tend celui d'égalité : « ce n'est qu'en tant qu'il garantit la liberté religieuse également à tous que l'État peut se proclamer laïc – séparé de la religion » (Hennette Vauchez, 2016, p. 1). Ces principes devraient donc favoriser l'accueil des sensibilités notamment religieuses de chacun par les formateurs et enseignants de la fonction publique (Fath, 2006). Or, ces acteurs ne doivent pas afficher de signe religieux, ce qui n'est pas le cas dans d'autres pays où cette neutralité (absence de religion d'État) se traduit au contraire par une permissivité de l'affichage religieux pluriel de ses représentants (chacun exerçant librement sa religion ; Hennette Vauchez, 2016).

De surcroît, la loi française du 15 mars 2004 prescrit pour la première fois « clairement une obligation de neutralité religieuse pesant sur des personnes privées (les élèves des écoles, collèges et lycées publics) au nom du principe de laïcité », traduite en particulier par l'interdit d'affichage de signes religieux (*ibid.*, p. 3). Cela a entraîné un glissement du principe initial de neutralité vers celui d'adhésion à des valeurs imposées, ce qui tend à gommer l'expression d'une diversité notamment religieuse. Ces valeurs sont « tantôt l'égalité entre les sexes, tantôt les valeurs essentielles de la République » et aussi le fait concret que la République se vit à visage découvert (Hennette Vauchez, 2016, p. 4). Ce principe d'adhésion remplit donc l'espace de liberté initial et entrerait ainsi en contradiction avec la loi de 1905 (Hennette Vauchez, 2016). Nous y référerons ici en termes de « laïcité neutralisante » (plutôt que neutre), c'est-à-dire dès lors que la neutralité n'est plus la seule obligation de l'État, mais devient aussi celle de ses représentants voire de personnes privées. Ce dernier principe et son brandissement dans différentes affaires juridiques et médiatiques du siècle présent a ainsi conduit plusieurs auteurs à caractériser l'émergence d'une nouvelle laïcité répressive, instrumentalisée pour limiter la liberté religieuse, au détriment du sens et de la portée de la notion historique de laïcité,

initialement libérale (Baubérot, 2012 ; Koussens, 2009 ; Lemaire, 2016). Nous retrouvons donc ici à nouveau un hiatus entre valeurs déclaratives et valeurs implicites en acte : au lieu d'afficher une politique assimilationniste comme dans certains pays, la France affiche des valeurs de liberté et de fraternité entre les religions sans les respecter dans les faits.

2.2. Applications et conceptions actuelles de la laïcité à l'École française

De fait, en ce qui concerne l'égalité prônée entre les cultes – quel que soit leur poids historique ou numérique – il semble clair que l'État français soit loin de la faire appliquer (Hennette Vauchez, 2016). Ainsi par exemple une étude de la gestion concrète des expressions religieuses à l'école publique a montré que d'une part, les demandes liées à une même religion sont traitées d'une manière relativement arbitraire et que d'autre part, les pratiques catholiques y sont clairement favorisées (Massignon, 2000). Cela illustre « une religion civile à la française faite d'un "syncrétisme laïco-catholique" » (*ibid.*, p. 359). De surcroît certains usages motivés par un respect de la différence provoquent parfois de la ségrégation voire du fichage religieux (Massignon, 2000). Ce genre de constats a conduit Mabilon-Bonfils et Zoïa à interpréter que d'un côté les injonctions scolaires à l'émancipation ont contribué à entretenir des suspicions et à développer en particulier l'islamophobie (Kanga-Mebenga, 2014). D'un autre côté, les injonctions à la laïcité seraient devenues des outils idéologiques de domination, voire d'agression des minorités culturelles : un rejet des altérités prendrait donc la place de l'égalité (*ibid.*). Cela tend à être attesté par des données psycho-sociologiques : la conception d'une laïcité neutralisante est positivement corrélée aux préjugés anti-immigrés et à l'acceptation d'une hiérarchie et d'inégalités entre les différents groupes sociaux, au contraire de celle d'une laïcité inclusive – telle la notion historique libérale de laïcité – qui l'est négativement (Roebroeck et Guimond, 2016). Autrement dit, adhérer à cette nouvelle laïcité implique aussi de moindres valeurs de tolérance, fraternité et égalité entre groupes.

Ainsi, la mention explicite du vivre-ensemble, de l'égalité et la fraternité dans la loi du 15 mars 2004 ne suffit pas à empêcher que sa visée de « protection contre les revendications communautaires » se traduise plutôt dans les faits par un écrasement des écarts apparents à un modèle moderne issu d'une tradition catholico-centrée. Dès lors, cette « nouvelle laïcité » (promue par cette dernière loi), exclusive, neutralisante et répressive, là où la « laïcité historique » (inscrite dans la loi du 9 décembre 1905) était inclusive, neutre et tolérante, constituerait un mythe de légitimation de la domination d'une majorité affine avec le

catholicisme sur des minorités, la principale cible étant en l'occurrence la minorité musulmane (Moutot et Véran, 2012 ; Roebroek et Guimond, 2016). Ces deux conceptions sont retrouvées empiriquement chez les élèves et étudiants français (Roebroek et Guimond, 2016).

2.3. Liens entre éthique et laïcité

Puisque nous avons théorisé, dans la première partie, la spiritualité comme étant l'axe d'une éducation à la responsabilité et que la responsabilité est l'objectif de toute éthique (Hagège, 2018), nous posons ici la question du lien entre éthique et laïcité.

Qu'est-ce que l'éthique ? Ce terme recouvre différentes acceptions. Dans le domaine de la philosophie, éthique et morale sont en majorité assimilées, bien que certains auteurs les distinguent. Dans ce dernier cas la morale correspondrait à un cadre normatif (de devoirs et règles générales à respecter), tandis que l'éthique renverrait à un cheminement visant à hiérarchiser les valeurs en jeu dans des situations concrètes, de manière à choisir celles qui devraient guider l'action. Ceci dit, différentes éthiques existent selon le contexte (politique, juridique, religieux...) et celui qui nous concerne ici est celui de l'éducation et de la formation, ayant éventuellement lieu dans une institution publique.

Quid du lien entre éthique et laïcité ?

Premièrement, d'un point de vue théorique, les deux conceptions de la laïcité dégagées plus haut se révèlent avoir des liens différents à l'éthique. En effet la conception historique, qui restreint l'obligation de neutralité à l'État et œuvre à laisser un espace ouvert pour la liberté de conscience et d'expression religieuse, laisse aussi *de facto* la place à différentes valeurs, donc à différentes éthiques. En revanche, la nouvelle laïcité « n'est plus une coquille vide permettant la coexistence de divers régimes de croyance, mais acquiert un contenu substantiel et véhicule une conception du bien » (Hennette Vauchez, 2016, p. 4). Autrement dit, loin d'offrir comme la première un cadre éthique qui permet le déploiement d'autres éthiques, elle imposerait une éthique, nécessairement porteuse d'une dimension culturelle, et restreindrait ainsi ce déploiement (Zoïa, 2012). Et la visée d'instruction de l'École publique a elle aussi un caractère violentogène (Hagège, 2013), malgré ses valeurs explicites (liberté, égalité...) et l'affichage d'une laïcité improprement considérée comme neutralité politique ou religieuse des sujets dans l'espace public (Mabillon-Bonfils, 2008). Or, l'enseignement d'une morale laïque à l'École

publique faisait bien partie explicite du projet de laïcisation de Jules Ferry et après une absence de telles préoccupations en la fin du siècle dernier, le retour de cet enseignement en 2015 vient effectivement bousculer la notion de laïcité (comme Martin, 1998, l'avait prédit).

Deuxièmement, d'un point de vue pratique, étant donnée la précédente analyse, les conséquences concrètes des deux acceptions de la laïcité seraient différentes sur le vivre-ensemble, l'équité et la tolérance : elles n'auraient donc pas les mêmes implications éthiques ni la même cohérence avec les autres valeurs de la République. En particulier, la nouvelle laïcité, mettant en avant une égalité [d'apparence vestimentaire] entre les sexes, relègue ainsi à un plan inférieur l'égalité entre les religions – qui est pourtant au cœur de la conception initiale de laïcité – et, *de facto*, la tolérance envers les religions non catholiques, affectant par là les valeurs de solidarité et de fraternité. Concrètement la dimension éthique de la laïcité se traduit à l'École publique par un enseignement moral et civique qui, bien que présentant théoriquement quelques aspects pertinents en termes d'éthique et de responsabilité (Hagège, 2017a), serait dans les faits plus particulièrement destiné aux enfants dont les familles sont les plus éloignées de la culture scolaire (Kanga-Mebenga, 2014). Certains auteurs considèrent dès lors cet enseignement comme le véhicule d'une aversion républicaine pour l'altérité (*ibid.*).

En bilan, s'agit-il de défendre une « éthique de la diversité » (Coq, 2012), conformément à la conception de la laïcité dans la philosophie politique de John Rawls (Kahn, 2007) ? Ou bien de tendre vers une homogénéisation des comportements ? La tension entre laïcité inclusive historique et nouvelle laïcité neutralisante soulève ainsi la question éthique du type d'être humain et de citoyen que l'école publique souhaite former : un auteur émancipé, un sujet capable de s'autoréguler et de faire vivre les valeurs de la République (liberté, égalité, solidarité...), ou un agent consommateur soumis aux normes occidentales d'un système économique mondialisé (Ardoino, 1993 ; Favre, 2014), comme l'insuffle le contexte de la société marchande ? Ce contexte, matérialiste par essence, semble en effet favoriser une distorsion de la nouvelle laïcité, en suggérant un interdit – pourtant non tenable sur les plans théoriques et juridiques – celui du droit de cité de la spiritualité à l'école publique (au même titre supposé que l'expression des signes religieux). Ce faisant, le risque de « récupération » des sujets par des idéologies contraires aux valeurs de la République ne s'en trouve-t-il pas renforcé ?

Bref, il semble clair que les difficultés inhérentes à la notion de laïcité suscitent des questionnements éthiques, perceptibles aussi dans le corps éducatif et enseignant, quant à la manière concrète d'agir de manière responsable (Moutot et Véran, 2012). Pour ce qui nous concerne ici, nous retiendrons la plurivocité et les contradictions inhérentes à la conception duelle de la laïcité en France : est-il possible de trouver une voie pédagogique qui concilie ces deux aspects sans les trahir ?

3. Éducation aux valeurs, spiritualité et vulnérabilités

3.1. Éducation aux valeurs et caractéristique laïque de la présente conception de la spiritualité

« On notera qu'un pays comme la Belgique, [...] tient compte, d'une part, de la nécessité de respecter la liberté de conscience des élèves et, d'autre part, de la nécessité de proposer dans un contexte de pluralisme une réflexion sur le sens de l'existence et sur les valeurs » (Martin, 1998, p. 97).

C'est en ce sens, celui d'une éducation aux valeurs, que l'éducation à la responsabilité est ici envisagée (Hagège, 2018). Il ne s'agit ainsi pas d'y imposer un système de valeurs (ce qui ne semble de toute façon ni éthiquement pertinent, ni pédagogiquement efficace ; Kelly, 1986 ; Hagège, 2013, 2018), mais d'inviter le sujet à se positionner vis-à-vis de valeurs : pour qu'elles soient choisies en conscience et en compréhension de leurs conséquences sur soi, sur autrui et sur l'environnement non humain. Et cela s'opèrerait bien sûr dans le respect des lois françaises et de la déontologie enseignante. Pour concilier les deux acceptions légales apparemment antagonistes de la laïcité sans les trahir, il serait donc nécessaire de considérer qu'elles relèvent chacune d'un plan différent : la laïcité neutralisante étant une affaire d'apparence (notamment vestimentaire) donc de surface, tandis que la laïcité inclusive se vit dans les profondeurs de l'être et de sa relation aux autres et aux institutions. Cette dernière invite en effet à se sentir libre de choisir sa religion et sa pensée, ainsi que fraternellement solidaire de ses alter-égos. Il s'agit aussi d'être capable, comme l'Éducation nationale y encourage (MÉN, 2012), de résister aux diverses emprises mentales, qu'elles soient familiales, sectaires, religieuses, consuméristes, ou autres. Cette éducation aux valeurs est donc intimement liée à la formation d'un esprit critique (*ibid.* ; Hagège & El Ourmi, 2018).

Chaque sujet a des valeurs, conscientes ou non, et celles-ci l'influencent, consciemment ou non (Hagège, 2018). Ainsi, d'une part, encourager l'expression des différents points de vue permet aux sujets de devenir conscients de certaines de leurs valeurs initialement implicites et d'en devenir dès lors responsable (*ibid.*). Cela leur permet aussi de vivre concrètement les valeurs de liberté et d'égalité. D'autre part, cela nécessite de la part de l'enseignant ou formateur une impartialité, qui, pour être pédagogiquement efficace et émancipatrice, n'en serait pas moins engagée : ce dernier étant conscient de ses propres valeurs et les assumant (Kelly, 1986). Ces dernières valeurs sont ici idéalement celles de la République. Elles l'engageraient à proposer des dispositifs éducatifs qui promeuvent réellement ces dernières, tels ceux favorisant la transformation de l'esprit ici proposée. Or, il y a différentes manières subjectives (et/ou culturelles) de vivre une telle transformation : théiste, athée, animiste, agnostique *etc.* Cette spiritualité, envisagée comme un principe générique de transformation de l'esprit est donc bien laïque : elle ne promet aucun culte, aucune religion et laisse à chacun la liberté de vivre son rapport singulier à la transcendance ou à l'immanence. Elle offre même un espace explicite pour que chacun puisse le faire dans l'intimité de sa conscience. Cette conception se distingue aussi d'avec une notion du spirituel, catégorie anthropologique qui renvoie à cette variété d'expériences singulières sous-jacentes.

Dans cette transformation de l'esprit, donc dans cette éducation laïque à la spiritualité, l'éducation aux valeurs aurait un rôle motivationnel. Cette dernière repose en effet sur le pari suivant : après que différents systèmes de valeurs possibles (ex : Schwartz, 2006) aient été décortiqués, mis à plat et leurs conséquences analysées, la plupart des élèves choisiraient spontanément des valeurs humanistes, donc compatibles avec les valeurs officielles de la République, sans qu'il y ait besoin de chercher à imposer ce système de valeurs. Ce pari paraît raisonnable au regard du fait qu'un tel processus leur permettrait d'assumer pleinement leur statut de sujet (Favre, 2007 ; Hagège, 2018). En synergie avec cet apprentissage centré sur les valeurs, l'éducation à la responsabilité favoriserait chez ces sujets la prise de conscience de leurs incohérences entre valeurs explicites – éventuellement nouvellement choisies – et valeurs implicites, ce qui les motiverait davantage à travailler sur leur propre esprit pour gagner en cohérence à ce niveau-là. En quoi consiste ce travail ? Quel serait un levier essentiel pour cela ?

3.2. Accueil des émotions et changements de fonctionnement du sujet

Les obstacles individuels à la cohérence visée dans la responsabilité résident principalement dans l'évitement émotionnel (Bourbeau, 2013 ; Cottraux, 2007). D'ailleurs, au-delà de l'évitement, les tentatives de suppression des émotions constitueraient la plus grande source de psychopathologie (Chambers et al., 2009). En effet, en substance les sujets agissent souvent inconsciemment à l'encontre de leurs valeurs déclaratives pour éviter de se retrouver dans des situations dans lesquelles s'élèveraient des émotions qu'ils évalueraient comme négatives (Bourbeau, 2013 ; Hagège, 2018 ; Mikolajczak & Bausseron, 2013). Ces automatismes renforcent donc insidieusement des répertoires pensées-actions non désirés par le sujet en termes de valeurs (Chambers et al., 2009). C'est pourquoi les thérapies les plus efficaces visant des changements de comportement sont aujourd'hui centrées sur la conscience et l'accueil des émotions (Cottraux, 2007). Ainsi, notre capacité à transformer notre propre esprit vers plus de cohérence dépend de celle que nous avons à accueillir nos vulnérabilités. Et de cette dernière dépend celle que nous avons à prendre soin d'autrui. Nous allons donc à présent ouvrir sur la notion de vulnérabilité, son lien avec celles d'éthique et d'éducation à la spiritualité, avant de proposer des modalités pédagogiques possibles pour mettre en œuvre une telle éducation laïque pour conclure.

3.3. Typologie de la vulnérabilité

La notion de vulnérabilité renvoie à la possibilité d'être « blessé », « atteint », « détruit ». Nous distinguons ici vulnérabilités de l'individu, de son environnement (humain et non humain) et du sujet (Hagège, 2014), tel que la vulnérabilité du sujet se trouverait en partie à la croisée de l'interaction entre les deux premières.

Premièrement, la vulnérabilité de l'individu renvoie à l'atteinte potentielle de son intégrité physico-biologique : *via* la maladie, l'altération physique (suite à un accident, un attentat...) et la mort, inhérentes à la condition humaine. Elle concerne donc une dimension *objective* (voir en 1.1) de la réalité. Deuxièmement, la vulnérabilité environnementale concerne les dégradations objectives qui peuvent affecter l'environnement de l'individu (au sens large d'environnement humain et non humain) : perte ou maladie d'un proche, détériorations du cadre de vie (perte d'emploi...), dégradations écologiques, *etc.* La vulnérabilité de l'individu et l'impermanence de son environnement sont intrinsèques au monde physique : le second principe de la thermodynamique pose en effet que l'entropie de l'univers augmente et que toute

évolution d'un système physique organisé et ouvert (comme tout être vivant ou corps planétaire par exemple) ne peut qu'évoluer à terme vers la dégradation.

Troisièmement, la vulnérabilité du sujet renvoie quant à elle à la manière subjective de vivre ces deux vulnérabilités-là, ainsi que des événements ou situations relationnels (impliquant autrui ou une institution par exemple) : comment un sujet se sent blessé ou concerné par eux, autrement dit comment il les évalue et se sent émotionnellement affecté. Il est à noter que dans ce dernier cas, un événement ou une situation blesse en général lorsque les valeurs de la République (liberté, égalité, fraternité, solidarité) n'y ont pas été respectées. Or le caractère violentogène d'actes ou de processus antagonistes avec ces valeurs (compétition, dénigrement, maltraitance ou isolement par exemple) conduit souvent les sujets à devenir eux-mêmes blessants pour les autres et restreint ainsi leur liberté à être autrement, donc à être auteurs de leur vie. Comment donc enrayer ce type de cercles vicieux et infléchir au contraire une dynamique vertueuse ?

Parmi l'empan des réponses possibles à ces situations peuvent être distinguées deux attitudes extrêmes. D'une part, leur déni accentue le décalage entre le monde du sujet et le réel, ce qui caractérise un manque de responsabilité (Hagège, 2018). Autrement dit le sujet vit « comme si » son corps ou son environnement n'étaient pas vulnérables ou comme si ces situations ne l'affectaient pas émotionnellement. Ce déni se traduit psychologiquement par une stratégie d'ajustement dite de fuite par rapport aux émotions et situations (Mikolajczak & Bausseron, 2013). D'autre part, à l'opposé de cette coupure émotionnelle (Favre, Joly, Reynaud, & Salvador, 2005), si au contraire le sujet réifie ces vulnérabilités, focalise à outrance son attention dessus, en les refusant intérieurement ou en se sentant intérieurement submergé par elles – donc en les évaluant comme insupportables par exemple – alors elles sont vraisemblablement vécues comme subies : cela risque d'affecter son pouvoir d'agir ; il se sentirait davantage « objet » ou « victime » du sort, des circonstances ou situations (impuissant ou résigné vis-à-vis d'elles) que « sujet » vis-à-vis d'elles. Psychologiquement la stratégie d'ajustement s'exprime ici en termes de confrontation improductive avec l'émotion ou la situation (Mikolajczak & Bausseron, 2013).

3.4. Vulnérabilité du sujet, éthique et spiritualité

Selon les recherches modernes en psychologie, la seule stratégie efficace à court, moyen et long terme pour produire une réponse adaptée à une situation où le sujet se sent vulnérable correspond à une attitude médiane entre ces deux extrêmes : celle qui consiste à être conscient de ses émotions tout en s'en distanciant, c'est-à-dire sans s'y identifier (Cottraux, 2007). Autrement dit, il s'agit d'assumer la responsabilité de nos émotions, ce qui est au cœur d'une éducation à la responsabilité (Hagège, 2018). Cela implique d'apprendre à évaluer toute émotion comme neutre ou positive pour favoriser une stratégie de confrontation productive avec la situation (Mikolajczak & Bausseron, 2013). Cette attitude repose sur celles d'empathie et d'apparement, dont le développement serait facilité par l'acquisition de certains savoirs et la mise en œuvre d'une réflexivité favorisée entre autres par l'expression du sujet (Hagège, 2018). Il est important de noter que, sur la base de cette attitude intérieure, la réponse adaptée en termes de comportement peut être très diverse. Par exemple il peut s'agir, selon la situation : d'un accueil bienveillant de l'autre, d'un changement de son propre fonctionnement, d'une action politique ou juridique...

En bilan, par définition tout être humain est par essence objectivement vulnérable, ne serait-ce qu'aux niveaux psychobiologique, environnemental et émotionnel. D'un point de vue éducatif, dans une situation donnée, la variable d'ajustement concerne la manière subjective de vivre ces vulnérabilités, manière qui peut être soit sclérosante, soit motrice d'affirmation du sujet et de changements (environnementaux et/ou individuels, en termes d'action constructive et de transformation de l'esprit notamment).

De surcroît, la conscience et l'acceptation par le sujet de sa propre vulnérabilité constituent un fondement de la reconnaissance de sa solidarité factuelle (*i.e.* objective) avec tous les autres êtres humains et avec l'environnement non humain, eux aussi caractérisés par l'impermanence et l'interdépendance. En cela, elle est donc un levier essentiel de l'incarnation des valeurs de solidarité et de fraternité. Cette condition permet en effet de reconnaître une caractéristique qui transcende l'altérité : celle d'être vulnérable. Cette assertion réside aux fondements de l'éthique du *care*, telle qu'exprimée originellement par Gilligan (1977). En effet, l'auteure a distingué différents stades de développement moraux, en lien avec un cheminement éthique. Le stade ultime consisterait à un dépassement du dualisme soi-autre, basé sur la capacité à « prendre soin » et à accueillir les vulnérabilités – de soi autant que d'autrui. Il est intéressant de noter que ce dépassement du dualisme constitue typiquement, sur le plan de la

conscience individuelle, un objectif spirituel qui peut être exprimé en des termes psychologiques (Hagège, 2018). Dans l'éthique lévinassienne aussi, l'acceptation de sa propre vulnérabilité, inhérente à la conscience humaine, et la responsabilité vis-à-vis de celle d'autrui, siègent au cœur d'une spiritualité universelle (Briançon, 2018, 2019).

Conclusion et pistes pédagogiques

En bilan, l'hypothèse gnoséologique nous permet de théoriser la spiritualité comme étant une transformation de l'esprit vers plus de cohérence entre valeurs explicites et valeurs implicites et vers une subjectivité qui soit plus proche du réel (i.e. moins biaisée personnellement et culturellement), donc plus consciente de notre solidarité objective avec l'humain et le non humain qui nous entoure. Nous pouvons clairement affirmer que cette acceptation de la spiritualité est tout à fait laïque, malgré la plurivocité de la notion de laïcité : elle se situe sur le plan de la profondeur, en tant qu'ouverture du sujet à ce qui dépasse sa propre individualité (Hagège, 2018), permettant d'incarner les valeurs de la République notamment de fraternité, de solidarité et de liberté, et peut néanmoins se vivre dans le respect de la loi de 2004, qui se joue, lui, à la surface – autrement dit la nouvelle laïcité relève plutôt du monde, tandis que la notion traditionnelle relève davantage de l'esprit (voir en 1).

Concrètement, la mise en œuvre d'une telle spiritualité à l'École publique consisterait à favoriser un processus de transformation de nos répertoires pensées-actions, par la conjugaison d'une éducation aux valeurs et d'un accompagnement du sujet à accueillir ses vulnérabilités et celles de son environnement, pour agir de manière responsable envers elles. Par exemple le programme « Racines de l'empathie » fait vivre aux élèves la valeur de solidarité, mobilise des savoirs scolaires, intègre une responsabilisation vis-à-vis des émotions et a été évalué comme efficace à court et moyen terme en ce qui concerne l'incarnation de la solidarité, traduite en comportements pro-sociaux et en diminution de la violence (Santos et al., 2011 ; Schonert-Reichl et al., 2011). De nombreuses autres pistes pédagogiques peuvent être trouvées dans ce champs de l'apprentissage socio-émotionnel, ou dans ceux des approches basées sur la pleine conscience, de l'éducation positive ou bien sûr, l'éducation à la responsabilité (voir par exemple une revue dans Hagège, 2018 et Shankland, 2014). La plupart relèvent, selon l'acceptation présentée ici, d'une spiritualité laïque. Si de tels apprentissages étaient inclus dans les curriculums d'une manière prégnante, et les professeurs y étaient solidement formés, alors cela

Hagège H. (2020) « Une conception laïque de la spiritualité pour l'École publique : éducation à la responsabilité, aux valeurs et vulnérabilité du sujet » *Éducation et socialisation, les cahiers du cerfee*, n° 56.

permettrait de favoriser la mise en œuvre concrète des valeurs de la République (Hagège, 2017b).

Références

André, C. (2015). La méditation laïque ouvre au spirituel. *La Vie*, 3645, 24.

Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Formation Permanente*, 25–26, 15–34.

Barbier, M. (1993). Esquisse d'une théorie de la laïcité. *Le Debat*, n° 77(5), 64–76.

Bargh, J. A., & Morsella, E. (2008). The Unconscious Mind. *Perspectives on Psychological Science*, 3(1), 73–79.

Barthélemy, M., & Michelat, G. (2007). Dimensions de la laïcité dans la France d'aujourd'hui. *Revue Française de Science Politique*, 57(5), 649–698.

Bitbol, M. (2014). *La conscience a-t-elle une origine ? : Des neurosciences à la pleine conscience : une nouvelle approche de l'esprit*. Paris : Flammarion.

Block, N. (1995). How many concepts of consciousness? *Behavioral and Brain Sciences*, 18(02), 272–287.

Baubérot, J. (2012). *La laïcité falsifiée*. Paris : La Découverte.

Bourbeau, L. (2013). *Les cinq blessures qui empêchent d'être soi-même*. Paris : Pocket.

Briançon, M. (2019). « Être victime a-t-il un sens ? Comprendre la vulnérabilité lévinassienne à un niveau spirituel pour éduquer à la paix », *Recherches & Éducatives* [en ligne], n°20 (coord. M.-L. Martinez & A. Garnier).

Briançon, M. (2018). Le sens du projet lévinassien : une spiritualité athée universelle pour un nouveau paradigme ? *Philosophiques*, vol. 45 n°2, 365-390.

Coq, G. (2012). La laïcité et l'école de la République. *Tréma*, 37, 144–164.

Cottraux, J. (Ed.). (2007). *Thérapie cognitive et émotions. La troisième vague*. Paris : Masson.

Delors, J., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., ... Zhou, N. (1999). *L'éducation: Un trésor est caché dedans* [Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle]. Paris : UNESCO.

Depraz, N. (2012). *Comprendre la phénoménologie: Une pratique concrète*. Paris : A. Colin.

Ey, H. (2015). Conscience. In *Encyclopaedia Universalis* [en ligne]. Consulté à l'adresse <http://www.universalis.fr/encyclopedie/conscience/>

Hagège H. (2020) « Une conception laïque de la spiritualité pour l'École publique : éducation à la responsabilité, aux valeurs et vulnérabilité du sujet » *Éducation et socialisation, les cahiers du cerfee*, n° 56.

Fath, G. (2006). *École et valeurs : La table brisée ?* Paris : L'Harmattan.

Faucher, L. (2012). Tirer la responsabilité au clair : Le cas des attitudes implicites et le révisionnisme. *Les ateliers de l'éthique / The Ethics Forum*, 7(1), 179–212.

Favre, D., Joly, J., Reynaud, C., & Salvador, L.-L. (2005). Empathie, contagion émotionnelle et coupure par rapport aux émotions. *Enfance*, 57(4), 363–382.

Favre, D. (2007). *Transformer la violence des élèves*. Paris : Dunod.

Favre, D. (2014). Sur les traces d'un « sujet en devenir ». *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 36.

Forquin, J.-C. (2003). La critique communautarienne du libéralisme politique et ses implications possibles pour l'éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 143, 113–139.

Fourez, G. (2002). *La construction des sciences. Les logiques des inventions scientifiques*. Bruxelles : DeBoeck Université.

Gaudemet, Y. (2015). La laïcité, forme française de la liberté religieuse. *Administration Education*, N° 148(4), 111–120.

Gilligan, C. (1977). In a different voice: Women's conceptions of self and of morality. *Harvard Educational Review*, 47(4), 481–517.

Hagège, H. (2013). Du savoir à la responsabilité. Une formation à l'éducation interculturelle pour décoloniser le savoir, le pouvoir et l'action. In Y. Lenoir & F. Tupin (Eds.), *Instruction, socialisation et approches interculturelles: Des rapports complexes* (pp. 89–128). Paris : l'Harmattan.

Hagège, H. (2014). Des modèles du sujet pour éduquer à la responsabilité. Rôles de la conscience et de la méditation. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (36).

Hagège, H. (2017a). L'éducation à la responsabilité à l'École française : Obstacles et leviers à l'échelle institutionnelle. *Recherches En Didactique Des Sciences et Des Technologies*, 16, 129–158.

Hagège, H. (2017b). Méditer pour l'équité. *Éducation et Francophonie*, 45(1), 107-133.

Hagège, H. (2018). *Pour une éducation à la responsabilité*. Londres : International Science and Technology Editions.

Hagège, H., & El Ourmi, M. (2018). De la prévention primaire des radicalisations violentes à l'éducation à la santé pour la responsabilité. *Trayectorias Humanas Trascontinentales*, 4.

Hennette Vauchez, S. (2016). Séparation, garantie, neutralité... les multiples grammaires de la laïcité. *Nouveaux cahiers du conseil constitutionnel*, 53, 1–7.

Hagège H. (2020) « Une conception laïque de la spiritualité pour l'École publique : éducation à la responsabilité, aux valeurs et vulnérabilité du sujet » *Éducation et socialisation, les cahiers du cerfee*, n° 56.

Kahn, P. (2007). La laïcité est-elle une valeur? *SPIRALE - Revue de Recherches En Éducation*, 39, 29–37.

Kanga-Mebenga, F. N. (2014). Béatrice Mabilon-Bonfils, Geneviève Zoïa, La laïcité au risque de l'Autre. *Lectures*. Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org.ezproxy.unilim.fr/lectures/16427>

Kelly, T. E. (1986). Discussing Controversial Issues: Four Perspectives on the Teacher's Role. *Theory and Research in Social Education*, 14(2), 113–138.

Koussens, D. (2009). Sous l'affaire de la burqa... Quel visage de la laïcité française? *Sociologie et Sociétés*, 41(2), 327–347.

Le Moigne, J.-L. (1995). *Les épistémologies constructivistes*. Paris : Presses Universitaires de France.

Lemaire, E. (2016). La laïcité « répressive » : L'exemple du traitement de l'affaire Baby Loup au parlement. In G. Gireaudeau, C. Guerin-Bargues, & N. Haupais (Eds.), *Le fait religieux dans la construction de l'Etat* (pp. 131–135). A. Pedone.

Lenoir, Y. (2008). Les finalités en éducation : Un cadre conceptuel pour cerner les positionnements épistémologiques et axiologiques. In D. Favre, A. Hasni, & C. Reynaud (Eds.), *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants* (pp. 39–53). Paris : De Boeck.

Levy, N. (2014). Consciousness, Implicit Attitudes and Moral Responsibility. *Noûs*, 48(1), 21–40.

Littré. (2015, April 21). Article "Monde." Consulté à l'adresse <http://www.littre.org/definition/monde>

Mabilon-Bonfils, B. (2008). Du sujet foucauldien au sujet postmoderne. Laïcité et déni du politique dans le système scolaire français. *Revue Des Sciences de l'éducation*, 34(2), 465–484.

Martin, J.-P. (1998). Traditions enseignantes et déficit éthique de la laïcité française. *SPIRALE - Revue de Recherches En Éducation*, 21, 91–100.

Massignon, B. (2000). Laïcité et gestion de la diversité religieuse à l'école publique en France. *Social Compass*, 47(3), 353–366.

MÉN. (2012). *Prévention et lutte contre les risques sectaires*. Bulletin Officiel : MENE1208599C.

MÉN. (2013). *PISA 2012 : Les résultats de la France*. Consulté à l'adresse <http://www.education.gouv.fr/pisa2012/#education-et-inegalites>

Hagège H. (2020) « Une conception laïque de la spiritualité pour l'École publique : éducation à la responsabilité, aux valeurs et vulnérabilité du sujet » *Éducation et socialisation, les cahiers du cerfee*, n° 56.

MÉN. (2015). *Programme d'enseignement moral et civique*. Bulletin Officiel : MENE1511645A.

Mikolajczak, M., & Bausseron, E. (2013). Les compétences émotionnelles chez l'adulte. In O. Luminet (Ed.), *Psychologie des émotions. Nouvelles perspectives pour la cognition la personnalité et la santé* (pp. 129–173). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Monseur, C., & Crahay, M. (2008). Composition académique et sociale des établissements, efficacité et inégalités scolaires : Une comparaison internationale. *Revue française de pédagogie*, (164), 55–66.

Moutot, G., & Véran, J.-P. (2012). Vous avez dit : « Mettre en œuvre le principe de laïcité de manière éthique et responsable » ? *Tréma*, (37), 22 – 41.

Pearson, A. R., Dovidio, J. F., & Gaertner, S. L. (2009). The Nature of Contemporary Prejudice: Insights from Aversive Racism. *Social and Personality Psychology Compass*, 3(3), 314–338.

Petit Robert. (1996). Objectif. In *Dictionnaire de la langue française*.

Roebroek, É., & Guimond, S. (2016). Pour une psychologie sociale de la laïcité : Identification et mesure de deux conceptions distinctes de la laïcité. *L'année psychologique*, Vol. 116(4), 489–518.

Santos, R. G., Chartier, M. J., Whalen, J. C., Chateau, D., & Boyd, L. (n.d.). Effectiveness of School-Based Violence Prevention for Children and Youth. *Healthcare Quarterly*, 2011(14), 80–91.

Schonert-Reichl, K., Smith, V., Zaidman-Zait, A., & Hertzman, C. (2011). Promoting Children's Prosocial Behaviors in School: Impact of the "Roots of Empathy" Program on the Social and Emotional Competence of School-Aged Children. *School Mental Health*, 4, 1–21.

Schwartz, S. H. (2006). Les valeurs de base de la personne : Théorie, mesures et applications. *Revue française de sociologie*, 47(4), 929–968.

Shankland, R. (2014). *La psychologie positive*. Dunod.

Zoïa, G. (2012). Laïcité et identité culturelle. *Tréma*, (37), 100–119.

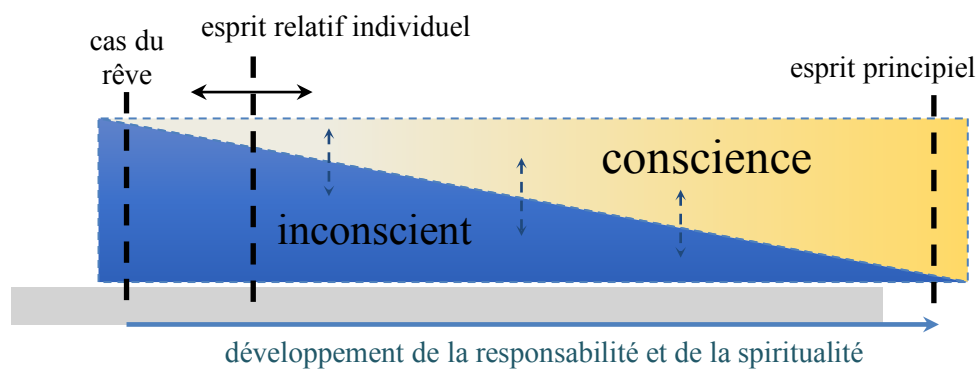


Figure 1. Gradient de qualités spirituelles

Commentaire de la figure 1 – L'esprit est ici défini comme l'union de l'inconscient et de la conscience, qui sont en relation dialogique (relation symbolisée par des doubles flèches). La frontière entre ces deux compartiments est parfois ténue. L'inconscient est considéré comme un ensemble de dynamiques psychiques (Bargh et Morsella, 2008 ; pour plus de détails, voir Hagège, 2014, 2018). De gauche à droite, le champ de conscience s'élargit, et, ce faisant, cette dernière change en qualité. De gauche à droite, l'attention est de plus en plus ouverte, la perception du monde est de plus en plus proche du réel ; cela caractérise simultanément le développement de la responsabilité et la progression spirituelle.