



---

## *Décoloniser la spiritualité : une démarche à intégrer dans le processus de décolonisation de l'éducation*

*Virginie Boelen, Université du Québec à Montréal*

### **Résumé :**

La spiritualité est une composante essentielle de l'identité autochtone. Ainsi, dans une optique d'intégration des perspectives autochtones en éducation, on s'attend à ce qu'elle soit prise en compte au sein même des apprentissages et selon une approche holistique. Or, cette dimension essentielle de notre humanité est souvent incomprise et mise de côté, voire tabou au Québec et dans beaucoup de pays occidentaux. De ce fait se pose la question suivante : comment engager un processus de vérité et de réconciliation envers les Peuples autochtones si l'éducation occidentale éloigne les Allochtones du sens spirituel ? Aussi, la première étape serait de clarifier un tel concept, ce qui a été le cas d'une recherche doctorale dont le but était de développer une proposition éducative holistique visant la reconnexion du jeune à la Terre-Mère. Cet article présente une caractérisation du concept de spiritualité et les apports de sa prise en compte en éducation. À partir de deux cas au Québec traduisant l'inconfort au regard de la prise en compte de la spiritualité dans l'intégration des perspectives autochtones en éducation, l'analyse des causes attribuables à cet état mène au constat de la nécessité de décoloniser un tel concept. Nous finirons avec des avenues permettant de remédier à cet écueil afin de mieux répondre aux appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation (CVR) du Canada. Car, comme le rapport de cette Commission le souligne, « la guérison et la réconciliation ont une dimension spirituelle » (CVR, 2015, p. 243).

**Mots clés :** Commission de vérité et réconciliation (CVR) du Canada; spiritualité; approche holistique; rapport à la Terre-Mère; savoirs autochtones; décolonisation

# **Decolonizing Spirituality: An Action To Be Integrated Into the Process of Decolonizing Education**

## **Abstract:**

Spirituality is an essential component of Indigenous identity. Thus, from the perspective of integrating Indigenous perspectives in education, it is expected that it be considered within the learning process, according to a holistic approach. However, this essential dimension of our humanity is often misunderstood and set aside, even taboo in Quebec and in many Western countries. This raises the following question: how can we engage in a process of truth and reconciliation towards Indigenous Peoples if Western education distances non-Indigenous people from a spiritual sense? Therefore, the first step would be to clarify such a concept, which was the case of a doctoral research study whose aim was to develop a holistic educational proposal aimed at reconnecting the youth to Mother Earth. This article presents a characterization of the concept of spirituality and the contributions of its consideration in education. Based on two cases in Quebec that show the discomfort of taking spirituality into account in the integration of Indigenous perspectives in education, the analysis of the reasons leads to the observation that such a concept needs to be decolonized. We will conclude with avenues to remedy this pitfall in order to better respond to the Truth and Reconciliation Commission's (2015) Calls to Action. For, as the report of that Commission points out, "healing and reconciliation have a spiritual dimension" (TRC, 2015, p. 227).

**Keywords:** Truth and Reconciliation Commission (TRC); spirituality; holistic approach; relationship to Mother Earth; Indigenous knowledge; decolonization

La spiritualité, qui se trouve en toute chose et qui se vit dans nos relations avec les autres entités de la Terre-Mère, est un élément fondamental « du mode de vie, de l'existence même d'un Peuple autochtone » (CVR, 2015, p. 241). Elle est donc une composante intégrale de l'épistémologie autochtone (Battiste, 2010, 2013; Battiste et Henderson, 2000; Brant Castellano, 2000; Cajete, 1994; Donald, 2016; Jacobs, 2002; Little Bear, 2012; O'Bomsawin, 2002; Stonechild et Brant Castellano, 2014). Or, la Commission de vérité et réconciliation (CVR) du Canada a mis en exergue le fait que les Peuples autochtones ont subi de la « violence spirituelle » en raison « [d]es lois et [d]es politiques fédérales qui interdisaient les pratiques spirituelles autochtones traditionnelles dans les collectivités d'origine des enfants pendant la plus grande partie de l'époque des pensionnats » (CVR, p. 235). Le rapport est clair : il a été question de « détruire les cultures, les langues, la spiritualité et le mode de vie des Autochtones » (CVR, p. 236). Subséquemment, « la reprise de contact avec les enseignements et les pratiques autochtones traditionnels en matière de spiritualité s'est révélée essentielle à [la] guérison » où « [l]a terre, la langue, la culture et l'identité sont inséparables de la spiritualité » (CVR, p. 241). Dans l'appel à l'action au chapitre de l'éducation en vue de la réconciliation, en plus de rétablir la vérité sur les Peuples autochtones, entre autres pendant la période des pensionnats, il importe de « former les enseignants sur la façon d'intégrer les méthodes d'enseignement et les connaissances autochtones dans les salles de classe » (CVR, p. 256).

Ainsi, dans une optique d'intégration des perspectives autochtones en éducation, on s'attend à ce que la spiritualité soit prise en compte au sein même des apprentissages et selon une approche holistique qui intègre les dimensions physique, intellectuelle, émotionnelle et spirituelle de l'être (Battiste 2013; Cajete, 1994). Rappelons à cet effet que les apprentissages autochtones sont holistiques<sup>1</sup>, tout au long de la vie et en relation avec le territoire. La spiritualité y est centrale et correspond à un processus générateur de sens et de connaissance (Battiste; Madden, 2019). Ces apprentissages sont ancrés dans les langues et les cultures selon une dynamique collective qui engage l'ensemble de la communauté (Battiste; Cajete, 2018; Kovach, 2021).

Or, cette dimension essentielle de notre humanité qu'est la spiritualité est souvent incomprise et mise de côté, voire tabou dans les sociétés occidentales. Elle se retrouve ainsi absente dans ses multiples institutions, dont l'éducation (LaFever, 2016; MELS, 2007; Pineau, 2006). Ce constat nous amène à nous poser la question suivante : comment permettre un processus de vérité et de réconciliation avec les Peuples autochtones en éducation si la spiritualité est soigneusement évitée parce que les fondements éducationnels reposent sur des conceptions erronées? Dès lors, on comprend qu'il importe de clarifier un tel concept pour ensuite proposer des façons de faire vivre et de faire comprendre la spiritualité aux enseignants<sup>2</sup> actuels et aux futurs enseignants afin qu'ils puissent à leur tour la prendre en compte dans les apprentissages.

Ce processus de clarification transdisciplinaire de la spiritualité dans le cadre de ma recherche doctorale m'a amenée aux cosmovisions autochtones. Partant du constat d'une amnésie générationnelle de l'expérience au contact de la Nature et ainsi du territoire associé (Kahn, 2002;

<sup>1</sup> L'approche holistique est parfois matérialisée par la roue de médecine (*medicine wheel*) (LaFever, 2016).

<sup>2</sup> Dans le but d'en faciliter la lecture, le masculin a valeur de genre neutre dans cet article.

Cottreau, mars 2022), il a été question d'une recherche de développement théorique d'une proposition éducative qui permette la reconnexion du jeune dans son rapport au territoire selon une approche holistique (Boelen, 2021, 2022). Cette thèse s'explique par un vécu atypique. Née en Éthiopie, j'ai vécu les dix-sept premières années de ma vie parmi des peuples d'Afrique dans une relation d'interdépendance forte avec la Terre-Mère. Depuis, je suis profondément animée du paradigme écologique autochtone (Cajete, 2018).

Dans la première partie de cet article, je résume les éléments de caractérisation de la spiritualité et de sa prise en compte en éducation. À partir de l'exposé de deux cas concrets de tentative d'autochtonisation de l'éducation au Québec, où la prise en compte de la spiritualité est difficile, j'analyse les raisons qui mènent à une réflexion quant au besoin de décoloniser un tel concept. Je conclus avec des pistes d'action de façon à répondre à l'appel à l'action de vérité et de réconciliation de la Commission en ce sens.

### **La spiritualité : un concept à la fois universel et singulier**

De prime abord, le concept de spiritualité est extrêmement complexe, ce qui explique sans doute le fait que peu osent entreprendre l'exercice délicat de le définir et de le caractériser. Si la spiritualité peut se manifester de différentes façons selon les cultures, ce qui la définit reste inchangé dans le temps et selon les régions du monde, d'où son caractère à la fois universel et singulier. Nous présentons six groupements de caractéristiques majeures qui se recoupent et s'interpénètrent, représentés à la Figure 1 sous forme d'un schéma circulaire intégrateur.

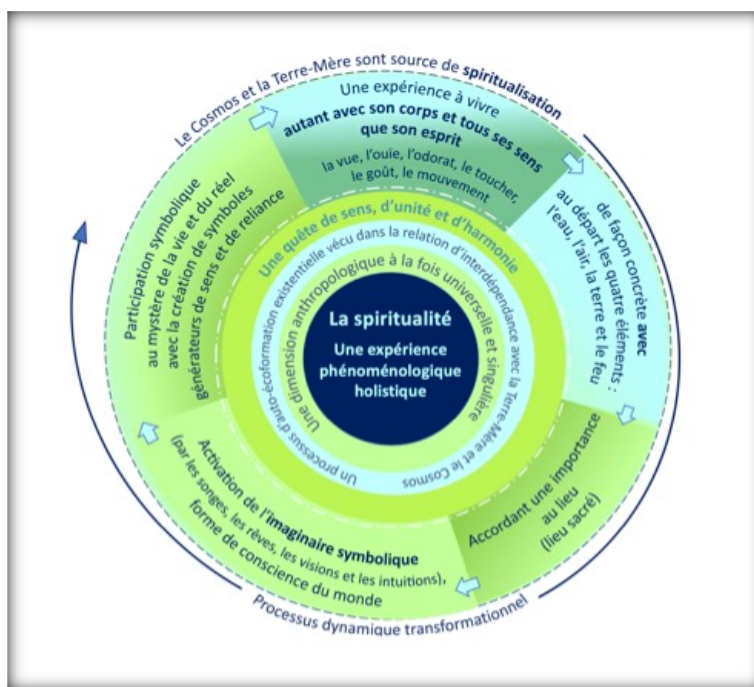


Figure 1. Schéma intégrateur de la spiritualité.

Illustration produite par Virginie Boelen et utilisée avec la permission de l'auteure.

1. Premièrement, la spiritualité est une réalité anthropologique, à la fois universelle et singulière correspondant à une expérience phénoménologique qui se vit de façon holistique tant avec le corps que l'esprit et en relation avec le monde (Lafever, 2016).

2. Elle correspond à une prise de conscience profonde chez l'être humain concernant sa connexion ou reliance, au sens d'être relié<sup>3</sup>, à l'Autre, humain (dont soi) et autre qu'humain (Bergeron, 2002; Honoré, 2013). Plus que cela, il s'agit de la prise de conscience d'une interdépendance fondamentale, mettant en avant la notion de réciprocité avec toutes les formes de vie attachées à la Terre-Mère (Donald, 2016, 2021; Lafever, 2016). Cette interdépendance rappelle à l'être humain à quel point il est un élément d'un ensemble plus vaste que lui-même, selon une dynamique complexe qui le dépasse et l'inclut en même temps (Barbier, 2009-2010).

3. Cette expérience sensible stimule l'imaginaire symbolique, correspondant aux visions et aux rêves chez les Autochtones (Cajete, 1994, 2019). Elle est une forme de conscience du monde qui décolle de la réalité objective vers d'autres réalités. Il s'agit des savoirs révélés de Brant Castellano (2000), lesquels s'acquièrent via les rêves, les visions et les intuitions<sup>4</sup>, signifiant le fait que la science autochtone intègre une orientation spirituelle (Cajete, 2000, 2018). Une telle prise de conscience se rapporte également à une présence au monde (*dasein*) selon le principe de la rencontre (Roussin, 2001) en corrélation avec l'épistémologie autochtone, où la connaissance se crée dans la relation (Wilson, 2008, 2013).

4. La spiritualité est holistique<sup>5</sup> dans la mesure où elle est en toute chose et au cœur du développement humain (Battiste, 2010; Cajete, 1994; O'Bomsawin, 2002). On rejoint le principe éthique de Spinoza (1677), repris dans l'écosophie de Næss (2008), concernant cette présence immanente<sup>6</sup> de la spiritualité par mode d'intériorité. Comme le signifient Shiraev et Levy (2009, cités dans Jobin, 2013), il est question de « l'existence d'une essence spirituelle qui remplit tout l'univers et tout dans l'univers, être humain compris » (p. 16).

Une telle expérience de connexion au monde se vit de façon concrète avec son corps et tous ses sens en synergie selon une synchronie conscientielle (Roussin, 2001). Et cela commence avec les quatre éléments : l'air, l'eau, la terre et le feu (Pineau et Galvani, 2017), associés à un lieu précis pouvant être considéré comme sacré. De tels lieux propices à la reliance sont source d'identité

<sup>3</sup> Le concept de reliance, attribué au sociologue Bolle De Bal (2003), correspond à l'acte de relier ou de se relier; la reliance agie, réalisée, c'est-à-dire l'acte de reliance, et le résultat de cet acte; la reliance vécue, c'est-à-dire l'état de reliance.

<sup>4</sup> Brant Castellano (2000) identifie trois sources de savoirs autochtones qui se chevauchent et interagissent ensemble : 1) les savoirs traditionnels transmis de génération en génération; 2) les savoirs d'expérience; 3) les savoirs révélés, acquis au travers des rêves, des visions et des intuitions, qui correspondent à la manifestation de la spiritualité.

<sup>5</sup> Rappelons que le holisme signifie le fait de faire partie d'un tout dans la relation avec ce tout et d'être à la fois ce tout (Næss, 2017).

<sup>6</sup> D'après le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL, 2012-), « Le principe d'immanence est un principe suivant lequel "tout est intérieur à tout" » (Le Roy, 1962), « [de] telle sorte que rien n'advient à l'esprit qui ne soit déjà virtuellement contenu en lui ».

spirituelle (Fraser, 2014; Rain, 2005; Vogels, 2007). Par ce processus, la Terre-Mère et, plus largement, le Cosmos, sont source de spiritualisation.

5. La spiritualité répond à une quête de sens et d'authenticité en vue de l'harmonisation et de l'unité de son être au monde. Elle fait appel au questionnement selon une dynamique réflexive transformationnelle de son rapport à soi et à l'autre, humain ou autre qu'humain dans une perspective de construction identitaire.

Pour certains chercheurs (de Souza, 2019; Sisk, 2016; Zohar et Marshall, 2000), la spiritualité serait définie comme une forme d'intelligence, soit la capacité à adopter une vision synthétique et globale d'une réalité, qui mobilise à la fois le rationnel et le senti, pour concevoir, créer et imaginer afin de résoudre des problèmes. Il s'agit aussi de cette capacité de « prise en charge » (Hétu, 2001, p. 31) soit d'adaptation, voire de survie, aux événements de la vie et d'en sortir grandi, que de Souza (2019) nomme la résilience<sup>7</sup>.

6. Si le fait de vivre une expérience spirituelle est universel, une telle expérience est également une réalité singulière à chaque individu, et ce, parce qu'elle fait appel à sa subjectivité. La spiritualité est alors considérée comme un phénomène de subjectivation ou comme un travail sur soi. Galvani (2018) conçoit ce phénomène comme un processus d'autoécoformation existentielle, qui correspond au fait de se former dans sa relation au monde en mobilisant sa dimension spirituelle – notamment selon la tradition herméneutique et phénoménologique de la *Bildung*<sup>8</sup>.

En conclusion, on saisit pleinement le caractère holistique de la spiritualité définie dans une logique circulaire qui relie. Loin de constituer une compréhension atomisée du monde, le processus spirituel met en évidence le lien de réciprocité et l'interdépendance entre les êtres humains et les autres éléments de la communauté du vivant et non vivant, dont ils font partie<sup>9</sup>. Il favorise donc le désir d'une relation harmonieuse avec la Terre-Mère, activé par « une prise de conscience liée au sens de la vie, de l'Autre, du sacré » (Choné, 2016, p. 69). On a alors affaire à une démarche écosophique (Næss, 2008)<sup>10</sup> ou, encore, écophilosophique (Cajete, 2000)<sup>11</sup>.

À la lumière de ce qui définit et caractérise la spiritualité, on peut déceler les apports de sa prise en compte en éducation en répondant à l'appel à l'action de la CVR concernant l'intégration de la pédagogie autochtone qui la considère pleinement.

---

<sup>7</sup> Si la résilience peut s'illustrer dans différentes circonstances, le témoignage de l'artiste innu Florent Vollant dans le documentaire réalisé par Kevin Bacon Hervieux, *Innu Nikamu : chanter la résistance* (2017), ainsi que lors des travaux de la Commission de vérité et réconciliation du Canada (2015), est une démonstration de la force de résilience (et aussi de résistance) procurée par une telle spiritualité, qui a permis de survivre aux pensionnats.

<sup>8</sup> Selon Fabre (1994), « la *Bildung* est travail sur soi, culture de ses talents pour son perfectionnement propre. Elle vise à faire de l'individualité une totalité harmonieuse la plus riche possible, totalité qui reste liée pour chacun à son style singulier, à son originalité » (p. 135). Fabre associe ainsi la tradition de la *Bildung*, ouverte par Hegel, à une démarche d'autoformation autour de la quête de sens, soit une démarche d'autoformation existentielle.

<sup>9</sup> On comprend ici la richesse de la combinaison des conceptions autochtone et occidentale de la spiritualité, rendant compte de sa portée universelle.

<sup>10</sup> Le terme *écosophie* est emprunté à la philosophie de l'écologie profonde d'Arne Næss (2008).

<sup>11</sup> Dans son ouvrage, Cajete (2000) reprend ce terme à Skolimowski (1992).

## Les apports de l'intégration transversale de la spiritualité en éducation

Pour plusieurs chercheurs (Battiste, 2013; de Souza et Halafoff, 2018; Four Arrows *et al.*, 2010; Stonechild et Brant Castellano, 2014), l'intégration de la spiritualité dans les apprentissages procure de multiples bienfaits. Ainsi, importe-t-il que cette dernière ne soit pas considérée comme un objet d'enseignement, mais prise en compte et nourrie de façon transversale dans l'action éducative pour agir de façon transformative<sup>12</sup>.

Par l'activation de la spiritualité se développe chez le jeune un sentiment d'appartenance à la communauté, en lien avec un désir d'harmonisation et le déploiement de qualités interpersonnelles telles que la résilience, l'empathie, l'écoute, le souci de l'autre et de sa compréhension. Stonechild et Brant Castellano (2014) parlent du développement de valeurs traditionnelles telles que la bravoure, l'amour, le respect, l'honnêteté, la générosité, l'humilité et la sagesse dans l'activation de la spiritualité dans les enseignements. Un tel désir de faire communauté peut se vivre selon différentes échelles où prime le fait de « se voir comme une partie de la Nature et voir la Nature comme une part de soi-même<sup>13</sup> » [Traduction libre] (Jacobs, 2002, p. 18).

À l'échelle scolaire, pour le jeune, c'est aussi faire communauté au sein de sa classe et de son école comme dans l'ensemble du réseau de la vie. Par cette approche, on constate une réduction du nombre d'élèves qui se sentent isolés et déconnectés de l'environnement scolaire (de Souza, 2003), ce qui influe grandement sur leur persévérance et leur réussite en milieu scolaire (Campeau, 2015; Lainey, 2015).

À l'échelle du territoire, comme le souligne Cajete (1994), saisir pleinement le lien d'interdépendance des êtres humains avec les Autres qu'humains répond à une écologie spirituelle : Pour les Autochtones, la Terre était vivante et avait son propre sens et sa propre expression de la conscience et de l'être. L'environnement naturel était une réalité spirituelle et les entités terrestres, créatures vivantes, n'étaient pas utilisées au hasard ou sans grand respect. Un sens de l'écologie spirituelle, fondé sur une profonde résonance spirituelle avec le monde naturel, caractérisait le processus et la réflexion de l'éducation environnementale chez les Peuples autochtones<sup>14</sup>. [Traduction libre] (Cajete, 1994, p. 88)

On rejoint la relationnalité éthique (*ethical relationality*) ou l'éthique relationnelle définie par Donald (2016) à partir des principes cris de *wicihitowin*, cette énergie vitale générée dans la connexion respectueuse aux autres, et de *wahkohtowin*, ce lien de parenté activé avec les

<sup>12</sup> Lors du colloque organisé en 2004 par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) sur le développement spirituel en éducation, le philosophe Jean Bédard explicitait le fait 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 » (MEQ, 2004, p. 13).

<sup>13</sup> We see ourselves as a part of Nature and see Nature as part of us.

<sup>14</sup> For Indian people, the Earth was alive and had its own sense and expression of consciousness and being. The natural environment was a spiritual reality and the earth entities, living creatures, were not used haphazardly or without great respect. A sense of spiritual ecology, founded on a deep spiritual resonance with the natural world, characterized the process and reflection of environmental education among Indigenous people.

« êtres plus-qu’humains » (p. 10), tous deux considérés comme une compréhension et une adoption d’une écologie sacrée.

Ainsi, l’attachement du jeune à son lieu de vie favorise une réflexion critique quant aux rapports destructeurs, extractivistes de l’être humain (CVR, 2015; Gutiérrez Bastida, 2022; Vogels, 2007). Ce regard critique combiné à une quête ultime d’harmonie mobilise un esprit créatif afin de trouver des solutions pouvant mener à un engagement écocitoyen pour une reconstruction des réalités socioécologiques.

Tous ces éléments contribuent à l’émancipation du jeune ainsi qu’à son bien-être autant qu’à celui de la collectivité pour un vivre-ensemble élargi à sa dimension écologique lorsque se développe le souci de l’Autre au-delà de l’humain (Gutiérrez Bastida, 2022). Et dans une perspective de guérison, restaurer une relation harmonieuse avec le territoire, c’est restaurer l’identité autochtone qui y est profondément ancrée (CVR, 2015; Madden, 2019).

Malgré l’exposé des apports fondamentaux d’une telle éducation holistique intégrant la spiritualité dans les apprentissages, propre aux pédagogies autochtones, comment se fait-il qu’il y ait si peu de transformation de l’éducation pour permettre à la spiritualité de se vivre? La section suivante illustre notre propos avec le cas de deux tentatives d’autochtonisation de l’éducation.

### **La spiritualité timidement mobilisée dans les tentatives d’autochtonisation de l’éducation au Québec**

On constate que parmi les quelques tentatives d’autochtonisation de l’éducation au Québec, la spiritualité est rarement abordée ou sinon évoquée avec beaucoup de prudence. Nous en donnons deux exemples concrets.

Le premier exemple est celui de la mise en place de la *démarche hybride pour l’intégration de dimensions culturelles autochtones dans l’enseignement au primaire au Québec*, développée par Campeau (2019). Ce modèle repose sur le concept 3-4-5+ qu’elle définit de la façon suivante :

[Il s’agit d’une] lecture du monde à travers [...] les trois dimensions physiques dans un espace donné. Les quatre éléments sont composés de l’eau, l’air, la terre et le feu en y ajoutant dans certaines cosmologies autochtones : L’Esprit. Les cinq sens sont ceux reconnus par le monde occidental pour identifier les perceptions sensorielles [auxquelles] s’ajoute un sens métaphysique, en quelque sorte un sixième sens qui comprend le lien avec le monde des esprits ou un sens relié à l’intuition. (p. 67)

Bien que la spiritualité soit considérée comme étant fondamentale dans la pédagogie autochtone, le modèle hybride proposé semble toutefois identifier cette dimension comme un élément additionnel (le +) à côté, en ne soulignant peut-être pas le fait que cette dimension se trouve en toute chose, nécessitant de la prendre en compte de façon transversale. D’ailleurs, lors du retour de l’appropriation de la pédagogie hybride par les enseignants, Campeau (2019) souligne que « l’aspect intuitif (le +) du concept 3-4-5+ de la pédagogie proposée n’a été mentionné que par l’enseignant qui est autochtone » (p. 206). On constate ainsi que la spiritualité n’a pas été saisie par les enseignants allochtones. Sans doute que le sens qui se rattache au concept de spiritualité a



manqué de clarifications pour en comprendre pleinement la portée lors des apprentissages où sa prise en compte correspond à une épistémologie qui mérite d'être précisée.

Le second exemple concret est celui du reportage de Blanchet (2016), concernant le « programme de formation Sorties en territoire » de l'école secondaire *Kassinu Mamu*<sup>15</sup> de Mashteuiatsh dont le but est « de stimuler l'intérêt des jeunes, de développer leur autonomie et leur sens des responsabilités, et de raviver leur lien avec leurs traditions » (p. 22). Dans ce projet, selon les responsables de l'éducation au sein de cette école, il importe que « les ateliers offerts en territoire soient arrimés au vécu des Aînés » intégrant « un processus d'éveil des racines et des mémoires [pour] assurer la pérennité du patrimoine culturel immatériel de [la] communauté » (Blanchet, p. 24-25). Malgré ces éléments fort encourageants, ces mêmes responsables indiquent que « toutefois, la question de la spiritualité est peu abordée durant les sorties. Les enseignants d'éthique et culture se chargeront d'enseigner les traditions spirituelles adaptées à notre contexte culturel » (Blanchet, p. 23). Ce dernier témoignage laisse à penser que l'attention est mise sur « la transmission de savoir-faire ancestraux » (Blanchet, p. 25) correspondants à deux sources de savoirs autochtones de Brant Castellano (2000), sans valoriser les savoirs révélés correspondant à la manifestation de la spiritualité. La spiritualité semble ainsi être relayée au statut d'objet d'enseignement distancié alors qu'elle devrait avant tout entrer en ligne de compte dans la création de savoirs en étant vécue de façon holistique dans la relation qui se crée avec le territoire (Wilson, 2008), au contact des Aînés au travers de conversations et de l'écoute de leurs récits (Kovach, 2019, 2021).

À l'issue de ces deux cas, on peut chercher les raisons qui expliqueraient de tels écueils au regard de la place accordée à la spiritualité dans les apprentissages qui s'inscrivent dans la lignée des apprentissages autochtones. Pour ce qui est du modèle de pédagogie hybride de Campeau (2019), serait-ce parce qu'on n'arrive pas à en clarifier le sens qu'il devient par la suite plus difficile de la faire vivre et la faire comprendre aux enseignants? Ou, dans le cas des sorties avec les jeunes de l'école secondaire *Kassinu Mamu* de Mashteuiatsh, bien que la spiritualité soit présente en toute chose, serait-ce parce qu'on n'arrive pas à la faire sentir aux jeunes par manque de temps et de mise en disposition? Ce constat nous amène à nous poser la question suivante : quels facteurs empêcheraient une telle intégration de la spiritualité dans les apprentissages selon la pédagogie autochtone et, inversement, quels sont ceux qui pourraient y contribuer?

### **Les obstacles à l'introduction d'une vision holistique intégrant la dimension spirituelle en éducation et des pistes de solutions**

Plusieurs obstacles empêchent l'intégration de la dimension spirituelle et des perspectives autochtones dans la sphère scolaire. Le paradigme occidental dominant, dit eurocentrique, avec lequel doit s'arrimer l'intégration de la dimension spirituelle et des perspectives autochtones en constitue le premier obstacle.

En effet, le paradigme occidental industriel est majoritairement positiviste et centré sur la rationalité (Bertrand et Valois, 1999). Selon Barrett (2013), dans un tel paradigme, les « hypothèses

---

<sup>15</sup> *Kassinu Mamu* signifie tous ensemble en innu-aimun.

[sont] fondées sur une ontologie matérialiste basée sur le temps linéaire et une réalité tridimensionnelle » (p. 190). Il s'agit d'un paradigme disjonctif qui cloisonne et morcelle au lieu d'embrasser la totalité complexe de la réalité (Nicolescu, 2014). Ce dernier donne lieu à une connaissance fragmentée souvent « incapable d'opérer le lien entre les parties et les totalités » (Morin, 2014, p. 72). Par ailleurs, ce paradigme pourrait être qualifié d'oppressif (Coates, 2013) dans sa vision anthropocentrique (Barrett; Four Arrows *et al.*, 2010; Little Bear, 2012). Avec la valorisation de la compétition individualiste et de la consommation, l'être humain s'est coupé de la Terre-Mère, qu'il utilise et considère comme une source de profit (Bourg, 2018).

De son côté, le paradigme autochtone met en avant « une cosmologie et une expérience autochtones qui reconnaissent l'interaction avec les mondes matériels et non matériels (Battiste et Henderson, 2000; Cajete, 2000)<sup>16</sup> » [Traduction libre] (Barrett, 2013, p. 190). Ainsi, la connaissance se construit dans la relation avec ces mondes (Brant Castellano, 2000; Four Arrows *et al.*, 2010; Little Bear, 2022; Wilson, 2013). Pour Little Bear (2012), « les connaissances traditionnelles concernent l'aspect spirituel et vivant du monde naturel et le rôle de l'humain dans ce monde<sup>17</sup> » [Traduction libre] (p. 521). Ainsi, selon cet auteur, un tel paradigme est construit sur le holisme :

La vision holistique conduit à une hypothèse implicite selon laquelle tout est en interrelation. L'interrelation conduit à une idée implicite d'égalité entre toutes les créations. L'égalité est apportée par la croyance implicite que tout – humains, animaux, plantes et matière inorganique – a un esprit. Les facteurs anthropomorphiques ne sont pas importants, car la métamorphose se produit facilement. Le dénominateur commun est l'esprit<sup>18</sup>. [Traduction libre] (Task Force on the Criminal Justice System and its Impact on the Indian and Metis peoples of Alberta, 1991, p. 9, cité dans Little Bear, p. 522)

Un élément clé qui traduit les épistémologies respectives est celui du langage. Si le langage occidental est dichotomique (Little Bear, 2012; Madden, 2019), la langue autochtone est vue comme « une forme de spiritualité » (Little Bear, 2012, p. 525). Elle revêt une dimension sacrée qui révèle l'identité spirituelle des Peuples autochtones (Battiste et Henderson, 2000). Selon Donald (2021), elle traduit l'approche holistique au monde dans une perspective de réciprocité.

Le paradigme éducationnel québécois reflète le paradigme occidental. Les savoirs rationnels sont transmis majoritairement de façon descendante et non induits à partir de la relation de l'apprenant avec le territoire. Les jeunes vont beaucoup moins jouer et apprendre dehors, même en avant et après les heures passées à l'école. Pour cause, pour ceux qui habitent en ville, le petit boisé qui se trouvait derrière la maison n'existe plus parce qu'il a été rasé pour être remplacé par un immeuble de cinq étages, qui empêche de voir la lumière du matin. . . Au-delà d'un déficit nature pour se reconnecter à la Terre-Mère (Four Arrows *et al.*, 2010; Louv, 2012), on assiste à une amnésie

---

<sup>16</sup> Indigenous cosmology and experience which recognizes agency in both material and non-material worlds.

<sup>17</sup> Traditional knowledge is about the spiritual and livingness of the natural world and the role of humans in it.

<sup>18</sup> The holistic view leads to an implicit assumption that everything is interrelated. Interrelatedness leads to an implicit idea of equality among all creation. Equality is brought about the implicit belief that everything – humans, animals, plants, and inorganic matter – has a spirit. Anthropomorphic factors are not important because metamorphosis readily occurs. The common denominator is the spirit.

générationnelle de l'expérience écoformatrice à la Nature (Kahn, 2002; Cottureau, mars 2022). Cette situation donne lieu à une atrophie de la dimension identitaire et existentielle écologique, ce qui rend une personne insensible aux enjeux de reconnexion au territoire. Ainsi, l'exacerbation du paradigme sociétal anthropocentrique occidental entraîne une absence de compréhension profonde d'une vision holistique du monde (Four Arrows, 2019; Four Arrows *et al.*, 2010).

Le deuxième obstacle, dans la continuité du premier, est celui d'une spiritualité qui est assimilée au religieux (Barrett, 2013; Rossiter, 2014). Cet amalgame spiritualité-religion correspond à une autre forme de colonialisme, d'hégémonie oppressive européenne (Escobar, 2007). Ainsi, au nom de la laïcité, on exclurait la spiritualité de la sphère éducative. L'enjeu ici est majeur parce que, historiquement, il a été question d'une mainmise de la part des représentants des religions instituées sur une dimension ontologique de notre humanité qu'est la spiritualité.

Si les religions sont nées de cette quête de sens et de reliance au monde propre à la spiritualité, que certains attribuent à une notion de transcendance (Hay et Nye, 2006), et si, selon Héту (2001), la religion permettrait de « favoriser l'éveil et la maturation spirituelle » (p. 17), celle-ci ne serait pas nécessaire à l'épanouissement spirituel (Jobin, 2013). On constate même dans bien des situations une perte de spiritualité des personnes adhérant à une religion, lorsque ces personnes adoptent une attitude dogmatique et dominatrice. Ainsi, la spiritualité est distincte de la religion (Boelen, 2022). Si Bourg (2018), parle d'« une forme d'autonomisation de la spiritualité par rapport aux religions instituées » (p. 67) qui se l'étaient appropriée, une véritable autonomisation de la spiritualité passe par une décolonisation de cette dernière par rapport aux religions dogmatiques anthropocentristes. Il faut en effet souligner le fait que la religion est profondément anthropocentrique parce que les membres de la société dans laquelle elle est observée considèrent majoritairement la Nature comme devant répondre à leurs besoins et, de surcroît, manifestent un sentiment de supériorité à son égard. Four Arrows *et al.* (2010) qualifient ces attitudes de « délire anthropocentrique » (p. 5). Comme le souligne le rapport de la CVR (2015), « il faut absolument soutenir le droit des Peuples autochtones à l'autodétermination dans le domaine spirituel » (p. 242). Une telle action est salutaire non seulement pour les Peuples autochtones, mais pour l'ensemble des peuples (Battiste, 2010; Boelen, 2022; Donald, 2021). Sans doute même qu'une telle ouverture à la spiritualité, avec tout ce qu'elle comprend et signifie dans le développement d'une pleine conscience de cette connexion profonde au vivant, avec l'activation d'une pensée autocritique, serait le gage d'une avancée vers une véritable réconciliation de tous les êtres humains entre eux et avec la Terre-Mère.

Le troisième obstacle lié à la société occidentale actuelle au regard de la spiritualité est celui de la montée de l'individualisme. En toute cohérence avec le paradigme anthropocentrique sous-jacent, on assiste à l'émergence d'une spiritualité déformée, exclusivement centrée sur la personne recherchant le bien-être pour soi à court terme (Bergeron, 2002). Cette évacuation de l'attention portée à l'Autre, humain et autre qu'humain, montre le glissement d'une telle spiritualité quand on

sait que, par son caractère holistique, celle-ci se vit dans l'interconnexion des êtres humains entre eux et avec toutes les autres formes de vie (Donald, 2021)<sup>19</sup>.

Ainsi, de telles dérives et conceptions erronées de la spiritualité éconduisent sa prise en compte en éducation sous prétexte de laïcité parce qu'elle est considérée comme un objet d'enseignement associé au religieux dans le cadre du programme *Éthique et culture religieuse* devenu le programme *Culture et citoyenneté québécoise* (MEQ, 2023), ce qui assèche cette dimension essentielle dans le processus de construction identitaire des jeunes. Tous ces obstacles nuisent à une compréhension saine de la pédagogie autochtone. En ce sens, l'approche hybride de Campeau (2019) a quelque chose d'intéressant, car elle prend en compte la dimension spirituelle au travers de sa formule dite +. Toutefois, à cause de l'assèchement de cette dimension de notre humanité, il est manifeste que beaucoup d'individus ne savent plus ce qu'est la spiritualité ou manquent de repères pour pleinement s'y investir. Alors, que faire pour y remédier? Cette question nous amène à la partie des pistes de solutions possibles à envisager.

À la lumière des obstacles précédemment exposés, on comprend que le processus d'intégration des perspectives autochtones en éducation, pour peu qu'il constitue un réel changement de paradigme, ne sera pas simple. Comme il en a déjà été fait mention, l'intégration de la dimension spirituelle et des perspectives autochtones dans la sphère scolaire demande une remise en question du paradigme occidental bien implanté dans les esprits et les pratiques dans une optique de déconstruction/décolonisation. Madden (2019) met en garde contre les automatismes colonisateurs au sein même du processus d'autochtonisation et de décolonisation de l'éducation, dont les conceptions binaires telles que Autochtone/non-Autochtone, colonisateur/colonisé, qui réduisent la complexité plutôt qu'elle ne l'intègre. Pour Donald, interviewé par McMaster (2022, 2 juin), il n'est pas question d'acquérir de la connaissance relative au savoir autochtone de manière informationnelle, ce qui serait un autre héritage de la logique coloniale : « [c]'est une question de relationnalité. Bien sûr, les humains sont des êtres cognitifs, mais un apprentissage significatif a également à voir avec les complexités holistiques de la perception humaine du monde – physiquement, émotionnellement et spirituellement<sup>20</sup> » [Traduction libre] (paragr. 10).

En éducation, la formation des enseignants serait concluante si elle était conçue selon une formule d'accompagnement envisagée en collaboration avec les communautés autochtones. Il importe de leur faire vivre, tant aux élèves qu'aux enseignants, des expériences signifiantes qui mobilisent toutes les dimensions de leur être, leur permettant ainsi de comprendre le sens de la spiritualité. Cet apprentissage pourrait commencer par le fait de ressentir leur interdépendance à la Terre-Mère et ses composantes, à commencer par les premiers éléments que sont l'air, l'eau, la terre et le feu. Il s'agira alors de créer des espaces de rencontre et de dialogue selon le principe de réciprocité et de communauté d'apprentissage (Boelen, 2022), afin de favoriser l'essor de la

---

<sup>19</sup> Notons que le terme écospiritualité, qui prend de l'ampleur dans le monde occidental, traduit la pensée dominante qui cloisonne, et ce, parce qu'elle fait état de différentes formes de spiritualité plutôt que de présenter son essence holistique.

<sup>20</sup> It has to do with relationality. Of course, humans are cognitive beings, but meaningful learning also has to do with the holistic complexities of human perception of the world — physically, emotionally and spiritually.

spiritualité de chaque personne et d'ouvrir ainsi les esprits à d'autres possibles en matière d'éducation autour des savoirs autochtones. Par exemple, Donald (2021) propose la marche comme une pratique de vie qui a le potentiel de raviver notre relation de parenté (*kinship relationality*) avec la Terre-Mère. À la suite d'une telle marche, on pourrait proposer aux élèves d'exprimer ce qu'ils ont ressenti dans leur marche silencieuse dans la Nature. Cet exercice pourrait se faire au travers d'une composition artistique de leur choix : dessin, peinture, modelage ou écriture d'un récit poétique. Pour finir cette activité, on leur ferait découvrir l'expression spirituelle d'œuvres autochtones telles que des objets d'art, des récits et des poèmes ainsi que des peintures, en leur demandant si des traces de cette spiritualité peuvent être relevées dans leur création.

Si la meilleure façon d'intégrer les perspectives autochtones est de façon transversale au moyen d'une compétence en enseignement<sup>21</sup>, certains cours permettraient une plus grande ouverture à cette dimension spirituelle, fondatrice de l'identité autochtone. On pense notamment au nouveau programme *Culture et citoyenneté québécoise*, qui prévoit le thème de la quête de sens à jumeler avec celui de la relation à la planète en plus de présenter une annexe sur la prise en compte des réalités et des perspectives autochtones (MEQ, 2023). Aussi, il importerait à l'enseignant de se rapprocher des membres de la communauté autochtone du territoire où se situe l'école, et ce, en accordant une attention particulière à leur langue – celle-ci étant porteuse de spiritualité.

Si l'intégration des connaissances autochtones n'est pas simple, elle peut espérer avoir le support épistémologique du paradigme de la complexité (Morin, 2014) ou de la transdisciplinarité (Nicolescu, 2011, 2014), cette dernière étant en émergence dans le monde de la recherche, notamment en éducation (Boelen, 2022, 2023). Un tel paradigme allié intègre l'existence de plusieurs niveaux de réalité, dont la spiritualité, pour contrer « la rupture entre la science et le sens » (Nicolescu, 2011, p. 89) et ouvrir « un espace illimité de liberté, de connaissance, de tolérance et d'amour » (Nicolescu, 2014, p. xiv). Elle permet ainsi un dialogue entre les différentes formes de savoir associées à une cosmovision selon une éthique planétaire et cosmique, que Sauvé (2019) explique de la façon suivante :

[Par ce paradigme transdisciplinaire, il s'agit de créer des] espaces dialogiques de recherche pour naviguer au milieu des incertitudes [et de permettre des] apprentissages transformateurs qui traversent et dépassent les disciplines pour comprendre et soutenir l'expérience d'une relation à son environnement ouvert à une éducation qui réévalue le rôle de l'intuition, de l'imaginaire, de la sensibilité et du corps dans la transmission des connaissances. (Bachelard, 2005, p. 47-48)

En conséquence, l'émergence du paradigme épistémologique transdisciplinaire proche du paradigme autochtone permet de préparer les esprits à une telle ouverture épistémologique répondant ainsi aux appels à l'action de la CVR (2015).

<sup>21</sup> On parle de la compétence 15 : <https://cepn-fnec.ca/wp-content/uploads/2021/10/Competence-5-Final.pdf>

## Conclusion

La spiritualité définie comme une composante intégrale de l'identité autochtone a été bafouée durant la période des pensionnats, pour laquelle on parle de « violence spirituelle » (CVR, 2015, p. 235). Il importe de la restaurer et de lui redonner sa place dans les apprentissages autochtones. Ce tournant ne pourra se faire sans une compréhension minimale de ce que signifie la spiritualité et en déconstruisant les conceptions erronées à son endroit. Il s'agira alors de faire vivre des expériences spirituelles signifiantes en relation avec des membres de communautés autochtones pour en saisir toute la portée, notamment en lien avec le territoire. Aussi, le déploiement d'une spiritualité authentique intimement rattachée à la Terre-Mère permettrait d'activer une réflexivité autour des valeurs de justice sociale et environnementale en faveur d'une décolonisation de la sphère sociale qui profiterait à tous, Autochtones et Allochtones et entités autres qu'humaines (Coates, 2013; Gutiérrez Bastida, 2022).

Cette dynamique décoloniale de guérison, indissociable de la réconciliation avec le monde naturel (Madden, 2019), mobilise ainsi la spiritualité de tout un chacun pour en arriver à un nouveau rapport avec les Peuples autochtones ainsi qu'avec la Terre-Mère en temps de crise écologique, résultat d'un anthropocentrisme occidental destructeur (Brédif, 2013). En effet, comme le rapport de la CVR (2015) le souligne, « la guérison et la réconciliation ont une dimension spirituelle » (p. 243).

Enfin, un tel changement de paradigme correspond à « un changement de perspective qui change la vie », comme l'annonce Donald (McMaster, 2022, 2 juin, paragr. 11). Pour parvenir à un réenchantement de notre rapport au monde, il importe, en effet, de tendre vers une relation symbiosynergique (Bertrand et Valois, 1999), centrée sur une compréhension holistique de notre interdépendance avec la Terre-Mère.

## À propos de l'auteure

Virginie Boelen, Ph.D., est chercheure associée à l'Université du Québec à Montréal. Ses intérêts de recherche portent sur l'enseignement et les apprentissages dans et par la Nature dans une perspective holistique de reconnexion au territoire. Elle s'intéresse également à la formation des enseignants. Ses travaux s'inscrivent dans une perspective de réconciliation avec les Peuples autochtones.

## Références

- Bachelard, D. (2005). Trajet de recherche socio-écologique : une marche lente vers la transdisciplinarité. Dans P. Paul et G. Pineau (dir.), *Transdisciplinarité et formation* (p. 47-65). L'Harmattan.
- Barbier, R. (2009-2010). *De la profondeur en éducation. Une écoute sensible. Essai*. Institut supérieur des sagesses du monde (ISSM). <https://www.calameo.com/books/000062722592a3a8ff9ea>
- Barrett, M. J. (2013). Enabling hybrid space: Epistemological diversity in socio-ecological problem-solving. *Policy Sci*, 46, 179–197. <https://doi.org/10.1007/s11077-013-9178-x>
- Battiste, M. (2010). Nourishing the learning spirit. *Education Canada*, 50(1), 14-18. <https://www.edcan.ca/wp-content/uploads/EdCan-2010-v50-n1-Battiste.pdf>

- Battiste, M. (2013). *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. Purich Publishing.
- Battiste, M. A. et Henderson, J. Y. (2000). *Protecting Indigenous knowledge and heritage: A global challenge*. Purich Publishing.
- Bergeron, R. (2002). *Renâître à la spiritualité*. Fides.
- Bertrand, Y. et Valois, P. (1999). *Fondements éducatifs pour une nouvelle société*. Chronique sociale.
- Blanchet, P.-A. (2016). Les sorties en territoire: un programme qui fait l'unicité de l'école Kassinu Mamu de Mashteuiatsh (reportage). *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 2, 22-27. [https://www.cerp.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers\\_clients/Documents\\_deposes\\_a\\_la\\_Commission/P-185.pdf](https://www.cerp.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_clients/Documents_deposes_a_la_Commission/P-185.pdf)
- Boelen, V. (2023). La transdisciplinarité comme voie de décolonisation du savoir et de la pensée. *Enjeux et sociétés. Approches transdisciplinaires*, 10(1), 215-243. <https://doi.org/10.7202/1098704ar>
- Boelen, V. (2022). *Éducation, nature et spiritualité : développement d'un modèle éducationnel holistique* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/15350/>
- Boelen, V. (2021). La spiritualité dans l'approche holistique à la Nature-territoire : un processus d'auto-écoformation. *Éducation relative à l'environnement : Regards, Recherches, Réflexions*, 16(2). <https://journals.openedition.org/ere/8344>
- Bolle De Bal, M. (2003). Reliance, déliance, liance : émergence de trois notions sociologiques. *Sociétés*, 80(2), 99-131. <https://doi.org/10.3917/soc.080.0099>
- Bourg, D. (2018). *Une nouvelle terre*. Desclée de Brouwer.
- Brant Castellano, M. (2000). Updating Aboriginal traditions of knowledge. Dans G. J. Sefa Dei, B. L. Hall et D. Goldin Rosenberg (dir.), *Indigenous knowledge in global context: Multiple readings of our world* (p. 21-36). University of Toronto Press.
- Brédif, H. (2013). Surmonter la crise écologique par un projet spirituel d'ordre supérieur? À partir d'une lecture de Pierre Teilhard de Chardin et de Michel Serres. *[Vertigo] La revue électronique en sciences de l'environnement*, 13(3). <https://id.erudit.org/iderudit/1026860ar>
- Cajete, G. (1994). *Look to the mountain: An ecology of Indigenous education*. Kivakí Press.
- Cajete, G. (2000). Indigenous knowledge: The Pueblo metaphor of Indigenous education. Dans M. Battiste (dir.), *Reclaiming Indigenous voice and vision* (p. 192-208). University of British Columbia Press.
- Cajete, G. (2018). Native science and sustaining Indigenous communities. Dans M. K. Nelson et D. Shilling (dir.), *Traditional ecological Knowledge. Learning from indigenous practices for environmental sustainability* (p. 15-26). Cambridge University Press.
- Cajete, G. (2019). Transformation through art and vision. An Indigenous perspective. Dans J. P. Miller, K. Nigh, M. J. Binder, B. Novak et S. Crowell (dir.), *International Handbook of Holistic Education* (p. 139-147). Routledge.
- Campeau, D. (2015). Pédagogie autochtone : paradigme éducatif au service des apprentissages du programme de formation. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 1, 72-74.

- Campeau, D. (2019). *Pédagogie autochtone et pédagogie du lieu : démarche hybride pour l'intégration de dimensions culturelles autochtones dans l'enseignement au primaire au Québec* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Canada]. Savoirs UdeS. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/15042>
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. (2012). *Lexicographie*. <http://www.cnrtl.fr/definition/>
- Choné, A. (2016). Écospiritualité. Dans A. Choné, I. Hajek et P. Hamman, (dir.), *Guide des Humanités environnementales* (p. 59-71). Presses Universitaires du Septentrion.
- Coates, J. (2013). Ecospiritual Approaches: A path to decolonizing social work. Dans M. Grey, J. Coates, M. Yellow Bird et T. Hetherington (dir.), *Decolonizing social work* (p. 63-86). Ashgate.
- Commission de vérité et réconciliation du Canada [CVR]. (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir : sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*. [https://ehprnh2mwo3.exactdn.com/wp-content/uploads/2021/04/1-Honorer\\_la\\_verite\\_reconcilier\\_pour\\_lavenir-Sommaire.pdf](https://ehprnh2mwo3.exactdn.com/wp-content/uploads/2021/04/1-Honorer_la_verite_reconcilier_pour_lavenir-Sommaire.pdf)
- Cottreau, D. (2022, mars). *Écoformation, transformation de soi et des rapports au monde*. Les 4 saisons de l'écoformation, 2<sup>ème</sup> épisode. Webinaire du GREF (Groupe de recherche en écoformation). <https://ecoformation.hypotheses.org/presentation-du-gref>
- Conseil canadien sur l'apprentissage (2009). *État de l'apprentissage chez les Autochtones au Canada – Une approche holistique de l'évaluation de la réussite*. [http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/cca/sal\\_fr/sal\\_fr.pdf](http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/cca/sal_fr/sal_fr.pdf)
- de Souza, M. (2003). Contemporary influences on the spirituality of young people: Implications for education. *International Journal of Children's Spirituality*, 8(3), 269-279. <https://doi.org/10.1080/1364436032000146539>
- de Souza, M. (2019). Belonging, identity, and meaning making – the essence of spirituality. Implication for holistic education programs in plural societies. Dans J. P. Miller, K. Nigh, M. J. Binder, B. Novak et S. Crowell (dir.), *International Handbook of Holistic Education* (p. 304-312). Routledge.
- de Souza, M. et Halafoff, A. (dir.) (2017). *Re-enchanting education and spiritual wellbeing. Fostering belonging and meaning-making for global citizens*. Routledge.
- Donald, D. (2016). From what does ethical relationality flow? An *Indian* act in three artifacts. *Counterpoints, The Ecological Heart of Teaching: Radical Tales of Refuge and Renewal for Classrooms and Communities* (vol. 478, p. 10-16). Peter Lang.
- Donald, D. (2021). We need a new story: Walking and the wâhkôhtowin imagination. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 18(2), 53-63. <https://doi.org/10.25071/1916-4467.40492>
- Escobar, A. (2007). Worlds and knowledges otherwise. *Cultural Studies*, 21(2-3), 179-210.
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Presses Universitaires de France.
- Four Arrows, J.D.T. (2019). From a deeper place: Indigenous worlding as the next step in holistic education. Dans J. P. Miller, K. Nigh, M. J. Binder, B. Novak et S. Crowell (dir.), *International Handbook of Holistic Education* (p. 33-41). Routledge.



- Four Arrows, Jacobs, J. L. et Ryan, S. (2010). Anthropocentrism's antidote: Reclaiming our Indigenous orientation to non-human teachers. *Critical Education*, 1(3), 1-20.
- Fraser, D. (2014). Taha Wairua: The spiritual in state education in Aotearoa New Zealand. Dans M. de Souza, A. Trousdale et J. Watson et (dir.), *Global Perspectives on Spirituality and Education* (p. 103-115). Routledge.
- Galvani, P. (2018). La dimension spirituelle de l'auto-éco-formation face à la crise écologique. *Présences*, 11, 53-70.
- Gutiérrez Bastida, J. M. (2022). Competencia ecosocial: Crisis global, transición ecosocial y educación. Bubok Publishing.
- Hay, D. et Nye, R. (1998/2006). *The spirit of the child*. Jessica Kingsley.
- Hétu J.-L. (2001). *L'humain en devenir. Une approche profane de la spiritualité*. Fides.
- Honoré, B. (2013). Que pouvons-nous entendre par esprit ou spirituel dans le champ de la formation? *Revue internationale en Sciences de l'éducation et de la formation, Pratiques spirituelles, autoformation et interculturalité*, 64-65, 201-214. [https://centrere.uqam.ca/wp-content/uploads/2014/05/prat\\_spir.pdf](https://centrere.uqam.ca/wp-content/uploads/2014/05/prat_spir.pdf)
- Jacobs, D. T. (2002). Spirituality in education: A matter of significance for American Indian cultures. *Paths of Learning: Options for Families & Communities*, 12, 16-18. <https://eric.ed.gov/?id=EJ645938>
- Jobin, G. (2013). *Des religions à la spiritualité. Une appropriation biomédicale du religieux dans l'hôpital*. Lumen vitæ.
- Kahn P. H. Jr. (2002). Children's affiliations with nature: Structure, development, and the problem of environmental generational amnesia. Dans P. H. Kahn, Jr. et S. R. Kellert (dir.), *Children and nature: Psychological, sociocultural, and evolutionary investigations* (p. 93-116). MIT Press.
- Kovach, M. (2021). *Indigenous methodologies: Characteristics, conversations, and contexts*, (2<sup>e</sup> éd.). University of Toronto Press.
- Kovach, M. (2019). Conversational method in Indigenous research. *First Peoples Child & Family Review*, 14(1), 123-136. <https://doi.org/10.7202/1071291ar>
- LaFever, M. (2016). Switching from Bloom to the medicine wheel: Creating learning outcomes that support Indigenous ways of knowing in post-secondary education. *Intercultural Education* 27(5), 409-424. <https://doi.org/10.1080/14675986.2016.1240496>
- Lainey, J.-C. (2015). L'enseignement des savoir-faire traditionnels et la persévérance scolaire chez les jeunes décrocheurs wendats. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 1, 94-95. <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35815/revue-perseverance-reussite-scolaires-premiers-peuples-1-2015.pdf>
- Le Roy, E. (1962). Dogme et critique. Dans P. Foulquié et R. Saint-Jean (dir.), *Dictionnaire de la langue philosophique* (p. 9-10). Presse Universitaire de France.
- Little Bear, L. (2012). Traditional knowledge and humanities: A perspective by a Blackfoot traditional knowledge and humanities. *Journal of Chinese Philosophy*, 39(4), 518-527. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-6253.2012.01742.x>

- Little Bear, L. (2022). Then the homo sapiens arrived on the scene: The whys of the constructed environment in the anthropocene. *The International Journal of Architectonic, Spatial, and Environmental Design*, 16(1), 5-9. <https://doi.org/10.18848/2325-1662/CGP/v16i01/5-9>
- Louv, R. (2012). *The nature principle. Reconnecting with life in a virtual age*. Algonquin books of Chapel Hill.
- Madden, B. (2019). A de/colonizing theory of truth and reconciliation education. *Curriculum Inquiry*, 49(3), 284-312. <https://doi.org/10.1080/03626784.2019.1624478>
- McMaster, G (2022, 2 juin). *Education professor working with teachers to create new relationships with Indigenous knowledge. Cree educator and researcher Dwayne Donald is one of the U of A's nine newest Canada Research Chairs*. Université d'Alberta. <https://www.ualberta.ca/folio/2022/06/education-professor-working-with-teachers-to-create-new-relationships-with-indigenous-knowledge.html>
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2004). *Le développement spirituel en éducation : actes du colloque tenu à Québec des 11 et 12 novembre 2003*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/ministere/organismes/CAR\\_DeveloppementSpirituelEduc\\_ActesColloque.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/organismes/CAR_DeveloppementSpirituelEduc_ActesColloque.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2023). *Programme Culture et citoyenneté québécoise*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/CCQ-Programme-Primaire.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/CCQ-Programme-Primaire.pdf)
- Morin, E. (2014). *Enseigner à vivre : manifeste pour changer l'éducation*. Actes Sud, Play Bac.
- Næss, A. (2008). *Écologie, communauté et style de vie*. Éditions MF.
- Næss, A. (2017). *Une écosophie pour la vie : introduction à l'écologie profonde*. Seuil.
- Nicolescu, B. (2011). De l'interdisciplinarité à la transdisciplinarité : fondation méthodologique du dialogue entre les sciences humaines et les sciences exactes. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 7(1), 89-103. <https://doi.org/10.7202/1007083ar>
- Nicolescu, B. (2014). *From modernity to cosmodernity: Science, culture and spirituality*. State University of New York Press.
- O'Bomsawin, N. (2002). L'héritage sacré des Autochtones du Québec. *Cap-aux-Diamants, La revue d'histoire du Québec, Numéro hors-série*, 67-69. <https://id.erudit.org/iderudit/8086ac>
- Pineau, G. (2006). Autoformation, expérience et spiritualité. Dans H. Bézille et B. Courtois (dir.), *Penser la relation expérience-formation* (p. 209-225). Chronique sociale.
- Pineau, G. et Galvani, P. (2017). Exploration de l'écoformation humaine avec les quatre éléments : air, eau, terre, feu. Dans L. Sauvé, I. Orellana, C. Villemagne et B. Bader (dir.), *Éducation Environnement Écocitoyenneté. Repères contemporains* (p. 29- 46). Les Presses Universitaires du Québec.
- Rossiter, G. (2014). A perspective on spiritual education in Australian schools: The emergence of nonreligious personal development approaches. Dans J. Watson, M. de Souza et A. Trousdale (dir.), *Global Perspectives on Spirituality and Education* (p. 140- 152). Routledge Research in Education.

- Roussin, C. (2001). *Le phénomène de la rencontre en psychothérapie : une étude phénoménologique* [Thèse de doctorat, Université Laval, Québec, Canada].
- Sauvé, L. (2019). De l'interdisciplinarité à la transversalité : pour un projet politico-pédagogique, résolument écologique. Dans F. Darbellay, Z. Moody et M. Louviot (dir.), *L'interdisciplinarité dans l'éducation et la formation*, (p. 69-88). Éditions Alphil Presses Universitaires Suisses.
- Sisk, D. A. (2016). Spiritual intelligence: Developing higher consciousness revisited. *Gifted Education International*, 32(2), 194-208. <https://doi.org/10.1177/0261429415602567>
- Stonechild, S. et Brant Castellano, M. (2014, 9 juin). *What needs to change? Leaders in Aboriginal education share their insights*. EduCanNetwork. <https://www.edcan.ca/articles/what-needs-to-change/>
- Truth and Reconciliation Commission of Canada [TRC]. (2015). *Honouring the truth, reconciling for the future: Summary of the final report of the truth and reconciliation commission of Canada*. [https://ehprnh2mwo3.exactdn.com/wp-content/uploads/2021/01/Executive\\_Summary\\_English\\_Web.pdf](https://ehprnh2mwo3.exactdn.com/wp-content/uploads/2021/01/Executive_Summary_English_Web.pdf)
- Vogels, P. W. (2007). *Ecological identity* [thèse de doctorat, Université d'Alberta, Edmonton, Canada]. ERA. <https://doi.org/10.7939/r3-fp8w-4542>
- Wilson, S. (2008). *Research is ceremony: Indigenous research methods*. Fernwood Publishing.
- Wilson, S. (2013). Using indigenist research to shape our future. Dans M. Gray, J. Coates, M. Yellow Bird et T. Hetherington (dir.), *Decolonizing social work* (p. 311-322). Ashgate.
- Zohar, D. et Marshall, I. (2000). *SQ: Spiritual intelligence: The ultimate intelligence*. Bloomsbury Publishing.