

Le dialogue spirituel comme construction altéritaire d'un meilleur vivre ensemble

By

François Grenier

M.ed, St-Boniface University, 2005

B.ed, Laval University, 2000

Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the
Requirements for the Degree of
Doctor of Education

in the

Educational Leadership Program

Faculty of Education

© **François Grenier 2015**

SIMON FRASER UNIVERSITY

Summer 2015

All rights reserved.

However, in accordance with the *Copyright Act of Canada*, this work may be reproduced, without authorization, under the conditions for "Fair Dealing." Therefore, limited reproduction of this work for the purposes of private study, research, criticism, review and news reporting is likely to be in accordance with the law, particularly if cited appropriately.

**A place for spirituality in elementary school:
A dialogue on diversity towards a better *vivre ensemble***

By

François Grenier

M.ed, St-Boniface University, 2005

B.ed, Laval University, 2000

Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the
Requirements for the Degree of
Doctor of Education

in the

Educational Leadership Program

Faculty of Education

© François Grenier 2015

SIMON FRASER UNIVERSITY

Summer 2015

All rights reserved.

However, in accordance with the *Copyright Act of Canada*, this work may be reproduced, without authorization, under the conditions for "Fair Dealing." Therefore, limited reproduction of this work for the purposes of private study, research, criticism, review and news reporting is likely to be in accordance with the law, particularly if cited appropriately.

Approval

Name: François Grenier
Degree: Doctor of Education
Title: *Le dialogue spirituel comme construction altéritaire d'un meilleur vivre ensemble*
Examining Committee: Chair: Dr. Roumi Llieva
Associate Professor

Dr. Daniele Moore
Senior Supervisor
Professor

Dr. Cecile Sabatier
Supervisor
Associate Professor

Dr. Marianne Jacquet
Internal / External Examiner
Associate Professor

Dr. Petra Daryai-Hansen
External Examiner
Associate Professor
Department of German, English, and
Romance Studies
University of Copenhagen

Date Defended/Approved: June 11, 2015

Ethics Statement



The author, whose name appears on the title page of this work, has obtained, for the research described in this work, either:

- a. human research ethics approval from the Simon Fraser University Office of Research Ethics,

or

- b. advance approval of the animal care protocol from the University Animal Care Committee of Simon Fraser University;

or has conducted the research

- c. as a co-investigator, collaborator or research assistant in a research project approved in advance,

or

- d. as a member of a course approved in advance for minimal risk human research, by the Office of Research Ethics.

A copy of the approval letter has been filed at the Theses Office of the University Library at the time of submission of this thesis or project.

The original application for approval and letter of approval are filed with the relevant offices. Inquiries may be directed to those authorities.

Simon Fraser University Library
Burnaby, British Columbia, Canada

update Spring 2010

Abstract

Representations of diversity are present in many dimensions of Canadian society and are also taking their place in its educational system. Over the past several decades, teachers and schools in the British Columbia school system have tried to integrate this reality of diversity in student's daily education. A constructive dialogue about diversity in school is proposed by many as an effective intervention for learning to live in harmony with each other. However, in this exchange of various cultural expressions and identities, the spiritual dimension of diversity is rarely addressed, and often forgotten. In recent time, spirituality has been on the rise and more pervasive and extensive because of globalization. It has a persistent influence in personal and public life. Leaders in education are called for a better understanding of the place of spirituality in today's education system. Many have brought the thought that understanding spirituality in this context can help to promote cross-cultural understanding and can also help shape attitudes towards others. The potential of spiritual dialogue in education can then be more deeply exploited so that such dialogues become an integral part of school communities for better peaceful coexistence.

The purpose of this research is to explore within an elementary school in British-Columbia how an effective dialogue on spirituality can be implemented and facilitated to encourage a stronger community together in the mist of our differences. Through individual and group semi-structured interviews, participants were asked for their thoughts and opinions on specific questions related to the theme of this study. From this, an analysis of these interviews merged with an analysis of the main documents on the subject was done to finally propose some recommendations to leaders in education.

Keywords: Education, schools, leadership, diversity, multiculturalism, dialogue, religion, spirituality.

Dédicace

Ce travail est dédié à celui et à celle qui cherchent.

Dans cette arène multiculturelle qui nous offre une panoplie d'idées, de croyances et d'options variées par rapport à la spiritualité et à plusieurs autres aspects de la vie, des réponses rationnellement satisfaisantes peuvent couramment être difficiles à atteindre et souvent embrouillées. Une base de connaissance solide, cohérente et consistante qui est supportée par de fortes évidences inéluctables sur lequel l'être humain peut s'aider à fonder sa vie présente et future peut sembler souvent difficile à trouver. À ceux-ci, je laisse les mots suivants : demande, et tu obtiendras; cherche, et tu trouveras; frappe, et la porte te sera ouverte. Celui qui demande reçoit; celui qui cherche trouve; et pour celui qui frappe, la porte lui sera ouverte.

Remerciements

Avant tout, merci à Celui qui m'a aimé le premier. Sans Toi, la vie n'a aucun sens.

Ma chère maman, merci pour ton amour, tes prières et tes révisions sans limites. Ton aide et ton amitié ont été une source constante de force. Gisèle, merci à toi aussi pour ton expertise à me faire briller. Enfin, mon ami André, un grand merci pour ton aide précieuse qui est venu couronner le tout.

Merci à tous les membres de ma famille et à mes amis pour votre support. Votre patience et votre amitié m'ont été indispensables.

Danièle et Cécile, merci pour votre passion contagieuse au dépassement, vos commentaires constructifs, votre gentillesse et votre patience sans limites avec votre ami québécois. Merci d'avoir contribué à ma compréhension, mon succès et à ma perte de sommeil constante.

Mes remerciements aussi aux membres du jury qui ont bien voulu faire la lecture de ce travail et y apporter leurs commentaires.

Et finalement, à mes chiens Poutine et Peanut qui m'ont aidé à penser, m'évader et me reposer lors de nos nombreuses promenades.

Table of Contents

Approval.....	ii
Ethics Statement.....	iii
Abstract.....	iv
Dédicace.....	v
Remerciements.....	vi
Table of Contents.....	vii
Liste des Tableaux.....	xi

PREMIÈRE PARTIE : INTRODUCTION 1

Chapitre 1: La spiritualité à l'école 2

1.1. Vue d'ensemble de l'étude.....	2
1.2. L'intérêt d'une étude en éducation en lien avec la spiritualité.....	3
1.3. La spiritualité à l'école.....	6

Chapitre 2: En contexte de diversité et de multiculturalisme..... 12

2.1. Définition de la diversité.....	12
2.1.1. La diversité dans les écoles de la Colombie-Britannique.....	13
2.2. Définition du multiculturalisme.....	16
2.2.1. Le multiculturalisme au Canada et en Colombie-Britannique.....	16
2.2.2. La classe multiculturelle.....	19
2.2.3. Défis du multiculturalisme.....	20

Chapitre 3 : Vers un meilleur vivre ensemble 23

3.1 Le Conseil de l'Europe: Citoyenneté démocratique.....	24
3.2 Le Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique.....	27

DEUXIÈME PARTIE : CADRE CONCEPTUEL 31

Chapitre 4 : La spiritualité..... 32

4.1 Un peu d'histoire.....	32
4.2 Définition de la spiritualité.....	36
4.2.1 Philosophie, croyance et foi.....	36
4.2.2 Spiritualité et religion.....	38
4.3 Portrait de la diversité spirituelle canadienne.....	42
4.3.1 Au Canada.....	42
4.3.2 En Colombie-Britannique.....	44

Chapitre 5 : Représentations sociales..... 46

5.1 Définition et finalités.....	46
----------------------------------	----

5.2 Représentations de la spiritualité	49
--	----

Chapitre 6 : Le dialogue spirituel 52

6.1 Le dialogue.....	52
----------------------	----

6.2 Le dialogue spirituel	57
---------------------------------	----

6.3 La mise en place d'un dialogue spirituel à l'école	60
--	----

TROISIÈME PARTIE : CONSIDÉRATIONS MÉTHODOLOGIQUES 65

Chapitre 7: Méthodologie..... 66

7.1 Approche méthodologique de recherche qualitative en éducation.....	67
--	----

7.2 L'école et les participants	69
---------------------------------------	----

7.2.1 L'école.....	69
--------------------	----

7.2.2 Les participants.....	70
-----------------------------	----

7.3 Le recueil des données par une recherche triangulaire	71
---	----

7.3.1 L'étude de cas comme outil d'investigation.....	71
---	----

7.3.2 La recherche documentaire	73
---------------------------------------	----

7.3.3 L'entretien de type compréhensif.....	74
---	----

7.3.4 Recrutement et sélection des participants	76
---	----

7.3.5 Préoccupations éthiques.....	81
------------------------------------	----

7.3.6 Déroulement des entretiens.....	84
---------------------------------------	----

7.4 Procédures d'analyse.....	87
-------------------------------	----

7.4.1 Transcription des données.....	87
--------------------------------------	----

7.4.2 Codage	89
--------------------	----

7.4.3 Les éléments d'analyse propres aux discours écrit et oral	90
---	----

QUATRIÈME PARTIE : Analyse 93

Chapitre 8: La dimension spirituelle en éducation : vue des documents officiels 94

8.1 Documents fédéraux et provinciaux.....	94
--	----

8.1.1 La loi constitutionnelle.....	94
-------------------------------------	----

8.1.2 Loi sur le multiculturalisme canadien	96
---	----

8.1.3 Le code des droits de l'homme de la Colombie-Britannique.....	97
---	----

8.1.4 La loi scolaire de la Colombie-Britannique.....	98
---	----

8.1.5 Le curriculum d'étude de la Colombie-Britannique (Maternelle à 7e année).....	99
---	----

8.2 Documents de la commission scolaire	111
---	-----

8.2.1 Document de la Compassion en action	112
---	-----

8.2.2 Le document des fondations et des engagements de base de la commission scolaire.....	114
--	-----

8.2.3 Le document des normes de déontologie pour les enseignants.....	114
---	-----

8.2.4 Le document de responsabilité sociale de la Colombie-Britannique.....	115
---	-----

8.2.5	Le document de la diversité dans les écoles de la Colombie-Britannique.....	117
8.2.6	Le document des écoles sûres où règnent la bienveillance et la discipline	118
8.3	Document de l'école.....	119
8.3.1	Document officiel de la mission de l'école	119
8.4	Sommaire de l'analyse documentaire	120
Chapitre 9 : Les entretiens compréhensifs		122
9.1	Définition de la spiritualité et son impact sur les actions des acteurs à l'école	123
9.2	La relation entre la diversité et la spiritualité à l'école	132
9.3	Les craintes et les avantages du dialogue spirituel à l'école.....	137
9.3.1	Les craintes face au dialogue spirituel à l'école.....	137
	9.3.1.1 Une source de conflits et de divisions	138
	9.3.1.2 L'endoctrinement et la violation des droits de l'autre	141
	9.3.1.3 L'absence de procédures en place	143
	9.3.1.4 Un sujet difficile d'approche	146
9.3.2	Les avantages du dialogue spirituel à l'école	149
	9.3.2.1 La spiritualité comme une source importante d'information	155
	9.3.2.2 La spiritualité comme un outil qui favorise la tolérance entre les individus	157
	9.3.2.3 La spiritualité comme source de valeurs morales	159
	9.3.2.4 La spiritualité comme un outil de développement à la pensée critique	161
	9.3.2.5 La spiritualité comme un outil d'ouverture et d'unification	163
9.4	Comment instaurer un dialogue spirituel à l'école.....	165
9.4.1	Instaurer des lignes directrices dans le curriculum officiel	166
9.4.2	L'étude des Premières Nations : Une porte pour le dialogue spirituel à l'école	170
9.4.3	Modeler par l'exemple	173
9.4.4	Éduquer les acteurs de l'école	176
CINQUIÈME PARTIE : CONCLUSION GÉNÉRALE		181
Chapitre 10 : Conclusion.....		182
10.1	Le dialogue spirituel à l'école: un outil vers un meilleur vivre ensemble	183
10.2	Recommandations et implications pour le leadership en éducation	188
10.3	L'implication de l'étude pour de recherches futures	191
10.4	Mot de la fin.....	193
Bibliographie		200
Annexes		223
Annexe A:	Lettre de recrutement.....	224

Annexe B:	Lettre d'autorisation aux leaders	226
Annexe C:	Lettre d'autorisation aux parents.....	230
Annexe D:	Lettre d'autorisation aux enseignant	234
Annexe E:	Courriel de confirmations aux leaders:.....	238
Annexe F:	Courriel de confirmation aux parents:	241
Annexe G:	Courriel de confirmation aux enseignants:.....	244
Annexe H:	Questionnaire de données personnelles	247
Annexe I:	Questions de l'entretien compréhensif.....	248
Annexe J:	Conventions de transcription	249

Liste des Tableaux

Tableau 1:	Description des participants en position de leadership du 15 et 29 octobre 2013.....	77
Tableau 2:	Description des parents participants de l'entretien du 13 octobre 2013.....	78
Tableau 3:	Description des parents participants de l'entretien du 14 octobre 2013.....	79
Tableau 4:	Description des enseignants participants à l'entretien du 13 octobre 2013.....	80
Tableau 5:	Description des enseignants participants de l'entretien du 15 octobre 2013.....	81

PREMIÈRE PARTIE : INTRODUCTION

Chapitre 1: La spiritualité à l'école

1.1. Vue d'ensemble de l'étude

L'intention de ce présent travail de recherche consiste à tenter d'éclairer la place de la spiritualité à l'école élémentaire en Colombie-Britannique. Notre objectif est de comprendre comment cette facette de la diversité à l'école peut y trouver sa place par un dialogue constructif pour la création d'un meilleur vivre ensemble dans nos sociétés, suivant en cela le mandat du Ministère de l'éducation de la Colombie-Britannique qui encourage d'embrasser la diversité dans ses différences (BCME, 2008). Nous discuterons plus précisément pourquoi et comment l'introduction du dialogue spirituel à l'école peut permettre d'intégrer les enjeux de la diversité culturelle dans les contenus de formation pour le développement de la conscience citoyenne au sein de l'institution scolaire, dans la perspective d'un renouvellement de la question multiculturelle au Canada. Cette exploration analytique se réalisera en tenant compte des responsabilités et des défis liés spécifiquement au leadership éducationnel en Colombie-Britannique.

Cette dimension de la diversité à l'école qu'est la spiritualité se construit et évolue à partir de la vie concrète de ses acteurs. La question centrale du leadership éducationnel convie à une réflexion distincte sur l'exploration et l'intégration de la spiritualité à l'école élémentaire par un dialogue à la diversité vers un meilleur vivre ensemble dans la gestion et l'administration scolaire des institutions éducatives de la Colombie-Britannique. De ce fait, les participants interviewés dans ce cadre de recherche seront des participants de premier plan d'une école élémentaire de Colombie-Britannique: l'équipe de direction en place, un groupe de parents ainsi qu'un groupe d'enseignants et d'enseignantes qui exercent leurs fonctions et leurs responsabilités respectives dans l'école même où a eu lieu cette recherche. Il est important de mentionner qu'il s'agira aussi de réinterroger ce leadership en contexte de mondialisation vers un meilleur vivre ensemble avec nos différences.

Il est à noter aussi que pour ce travail de recherche, le terme « spiritualité » sera choisi au lieu du terme « religion » étant donné son côté plus inclusif sur le sujet et aussi parce qu'il représente de manière plus juste et appropriée par sa globalité la réalité du

multiculturalisme même de la société canadienne et de la population scolaire actuelle. De ce fait, lorsque nous explorons ce qui touche au thème de la religion, nous le ferons en traitant et en plaçant celui-ci sous le chapeau de la spiritualité. Une définition complète sera présentée un peu plus loin dans le cadre conceptuel de la recherche qui nous permettra de discuter plus en détail comment les deux termes se différencient dans notre travail.

1.2. L'intérêt d'une étude en éducation en lien avec la spiritualité

Durant la période du postmodernisme, un grand regain d'intérêt pour la spiritualité vit le jour après que le siècle des Lumières en Europe et en Amérique avait banni peu à peu sa présence dans la vie publique. On tentait désormais de réformer la société en utilisant la raison par le biais de la méthode scientifique (Baldwin, 1991; Conger, 1994; Kornfeild, 1993). Il est important de comprendre que ces idéologies constituent de grands paradigmes sociaux, autrement dit des façons d'interpréter le monde qui sont ancrées dans des philosophies et des épistémologies fondamentalement différentes, soit par des croyances, soit par des savoirs rationnels.

Plus distinctement, l'ère prémoderne était celle dans laquelle la spiritualité a constitué une source très importante de la réalité et de la vérité. À cette époque, l'existence et la révélation de Dieu étaient encouragées dans la culture et influençaient grandement la compréhension que les gens se faisaient du monde dans lequel ils vivaient. Dans l'ère moderne, la science, la technologie et la raison humaine sont devenues la nouvelle source prédominante de compréhension du monde qui se voulait plus authentique et proche de la vérité et de la réalité de notre existence. Pendant cette période, la spiritualité, la religion et la morale ont été rétrogradées au domaine du subjectif, voire même abandonnées. Dès lors, il n'existait plus de source unique et définie pour définir et comprendre la vérité et la réalité à la fois de l'individu face à l'au-delà et du monde dans lequel il vivait. Les explications de notre monde par la spiritualité et les croyances religieuses, considérées comme naïves, ont ainsi été mises de côté pour faire place à l'explication scientifique par la raison humaine (Lapointe & Langlois, 2002).

Le modernisme a dominé pendant près de trois cents ans, soutenu par les discours de penseurs tels que Descartes, Copernic et Galilée, pour laisser place au postmodernisme seulement vers la fin de la Seconde Guerre mondiale. En réaction directe contre l'autorité et la connaissance fondée sur la tradition du pré-modernisme, le modernisme a proclamé à haute voix les idéologies de la raison par la science. La connaissance est devenue le droit de tout homme, et non pas seulement de l'élite intellectuelle du temps, et la méthode scientifique et le raisonnement logique sont devenus les nouvelles façons de découvrir et de communiquer la vérité. L'homme pouvait maintenant penser par lui-même et pour lui-même, définissant ainsi son existence et son identité dans le monde (Haldane, 2009).

Dans une même ardeur, le relativisme et l'individualisme se sont radicalisés et ont infiltré les domaines de la connaissance et de la science en général. Dans ce monde postmoderne, la vérité et la réalité se sont façonnées de manière individuelle par l'histoire personnelle, la classe sociale, le sexe, la culture, les croyances et la spiritualité (Woods, 2010). Cette postmodernité, qui s'imposait alors comme une nouvelle vision du monde, refusait toute source de définition unique de la vérité et de la réalité. Le nouvel accent était mis sur la différence, la pluralité et des formes sélectives de tolérance. Cette préoccupation postmoderne de la pluralité, de la diversité et de la tolérance n'a cependant pas conduit à une société plus stable et plus sûre comme il était souhaité (Peters, 2011). En effet, au lieu de cela, l'ère postmoderne a interchangé l'optimisme de l'homme vers la modernité (basé sur la certitude scientifique et le progrès technologique), à une humeur plutôt pessimiste ancrée dans un certain scepticisme et un sentiment d'incertitude profond. Cet élan postmoderniste a placé l'accent sur la pluralité épistémologique. Par cette dernière, la vérité objective ne peut être connue. Les partisans de ce postmodernisme devaient donc développer de multiples façons de savoir, comme par la science, la raison et l'autorité, mais aussi par la croyance spirituelle. Celles-ci peuvent toutes être intégrées dans un système de croyances propre (Peters, 2011).

Historiquement parlant, on peut constater que plusieurs sociétés anciennes ont été ancrées et influencées d'une certaine façon par des idées spirituelles diverses (Hume, 2010). Ces dernières ont donné naissance à des principes religieux et à des croyances de toutes sortes. On a imploré des dieux, détenteurs de pouvoirs surnaturels demandant

de l'amour et exigeant le respect, qui commandent aux éléments physiques et donnent des ordres aux hommes, jusqu'au sacrifice d'eux-mêmes dans certains cas. Citons par exemple les Aztèques qui allaient jusqu'à sacrifier de jeunes gens pour régénérer le dieu soleil. Aussi divers que les civilisations qui les ont portés, on peut affirmer que ces « êtres supérieurs » avaient une grande place dans les croyances des diverses communautés, influençant l'organisation sociale, tout en l'ancrant à la dimension spirituelle du monde.

Aujourd'hui, la spiritualité occupe encore une place consubstantielle dans notre monde contemporain (Cook, 1994; Lapointe & Langlois, 2002; Taman, 1994; Todd, 2003). En effet, elle est dans son ensemble directement liée à la compréhension de multiples dimensions importantes de la société qui s'entrecroisent entre elles telles que l'histoire, la gastronomie, la politique, la géographie, l'économie, l'anthropologie, la mode, l'art et beaucoup d'autres (Clarke, 2005). Chaque être humain de la planète croit en quelque chose (Mcmanus, 2006) et la spiritualité fait partie de toute société humaine (Hume, 2010; Langlois, 2002). Dans notre ère de globalisation, la place et l'impact de la spiritualité dans la société semblent prendre de plus en plus de place dans l'arène publique (Todd, 2003). Il suffit de survoler le monde des médias internationaux télévisés, en ligne, à la radio, ainsi que des nouveaux médias sociaux tels que Facebook, Twitter et Instagram pour constater que des sujets divers attachés directement et indirectement au monde de la spiritualité font souvent partie d'expressions et de discussions de premier plan. Souvent à tendance controversée, les discussions autour de la spiritualité font réagir le public.

Un certain nombre de facteurs majeurs ont conduit à la résurgence de la spiritualité dans notre monde moderne. L'une des causes est l'expansion rapide des communications et des transports internationaux. Une autre est le taux croissant de persécutions politiques, économiques ou religieuses, et le flot de réfugiés que celles-ci entraînent dans leur suite. Le résultat dans tous les cas a été le mélange de diverses cultures et de traditions de toutes sortes qui s'accompagnent de croyances spirituelles propres à chacun (McLaren, 1997). Les grandes vagues d'immigration amenant avec elles des réfugiés des quatre coins du globe ont grandement contribué à la croissance et la richesse des sociétés au cours des siècles. Ce qui est différent de nos jours, c'est la vitesse à laquelle la confluence de cette diversité en société se produit. Ces dernières engendrent des frictions de toutes sortes où les cultures et les croyances spirituelles des gens entrant dans un

nouveau pays s'entrecroisent avec celles déjà implantées dans une société établie (Labelle et Ward, 1994). Bien que les frictions entre peuples en contact ont toujours été de mise, elles semblent exacerbées aujourd'hui par la possibilité qu'offrent les nouvelles technologies de communication de rester pour chacun ancré dans des réseaux très serrés qui soutiennent les croyances communes, même à distance. Les nouveaux arrivants sont souvent accusés de menacer la stabilité et l'ordre existant par leurs manières de vivre qui sont bien souvent reliées, de près ou de loin, au domaine spirituel par leurs pratiques religieuses (Labelle et Ward, 1994).

Au Canada, la présence de la spiritualité et son influence sur la société prennent leurs racines dans un fort passé historique et sont toujours très présentes dans plusieurs facettes de notre monde moderne qu'on le veuille ou non (Cook, 1994; Lapointe & Langlois, 2002; Taman, 1994). En effet, depuis la Seconde Guerre mondiale, nous découvrons chez les intellectuels modernes une plus grande ouverture et un intérêt à entretenir des discours réfléchis sur la spiritualité en tant que circonspection humaine légitime (Lapointe & Langlois, 2002). De plus en plus d'intellectuels et de chercheurs se penchent sur le sujet, mettant en valeur l'importance de l'étude de la spiritualité en différents contextes de société (Keyes, Hanley-Maxwell, & Capper, 1998). Un de ces contextes qui fait couler beaucoup d'encre ces dernières années est celui de la place de la spiritualité dans le monde de l'éducation.

1.3. La spiritualité à l'école

Si nous contemplons pour quelques instants l'histoire de la société moderne canadienne depuis quelques décennies, nous remarquons que celle-ci est passée par des changements considérables sur plusieurs plans (Greer, 1996). Le « maintenant » actuel est aussi l'un de ces moments où plusieurs changements sont en motion, qu'il s'agisse des modifications apportées à l'environnement, de la diminution des ressources naturelles, de l'explosion de la diversité culturelle, de la hausse grandissante de la technologie et des défis qui s'y rattachent, pour n'en nommer que quelques-uns. Ces périodes de changement peuvent présager de grandes difficultés, mais aussi de grandes possibilités ayant des impacts considérables sur plusieurs dimensions de la société, dont celle du monde de l'éducation. Ceci étant dit, lorsque les enfants d'aujourd'hui deviendront

les adultes de demain, ils auront à faire face à ces changements mondiaux. Ils auront besoin d'être prêts à vivre par l'exemple car ils sont en eux-mêmes ce que sera la société de demain, ainsi que l'affirme Le Rapport de la commission royale sur l'éducation (1988, p.4) : « On entend souvent dire que les enfants représentent notre avenir, et c'est bien vrai. Chacun, à sa façon, détient une parcelle de la destinée du monde de demain. Ce sont les enfants qui contribueront à déterminer les valeurs et les traditions que nous perpétuerons, les idées et les connaissances que nous diffuserons et, en fin de compte, ce que nous représenterons en tant que société ». Pour ce faire, le système d'éducation, qui est un puissant agent de communication et de reproduction (Gérin-Lajoie, 2004; Heller, 2002; Landry & Allard, 1999), tente à sa façon d'équiper ses écoliers en se concentrant sur le développement de leur esprit et de leur intelligence, et dans une certaine mesure de leur corps. Mais dans tout cela, qu'en est-il de l'effort du système d'éducation par rapport au développement spirituel de ces étudiants? Il est difficile de trouver dans le programme d'éducation en Colombie-Britannique, par exemple, des éléments concrets qui seraient spécifiquement consacrés à soutenir les étudiants du système scolaire dans leur développement spirituel, ou pour encourager un dialogue spirituel susceptible de favoriser un meilleur vivre ensemble (British Columbia Ministry of Education [BCME], 2009). Y a-t-il des raisons particulières qui peuvent bien expliquer cette absence dans les recommandations ministérielles et dans les pratiques scolaires?

Si l'on retourne un peu en arrière, on constate que la religion présente dans les salles de classe et qui dominait dans les années cinquante et soixante au pays et en Colombie-Britannique était le catholicisme ; celle-ci n'était pas ouverte à l'exploration individuelle, au-delà de ce qui était enseigné par le clergé. Par exemple, avant que des changements soient apportés à l'article 164 du *School Act de la Colombie-Britannique* (Russow c. le Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 1989), un enseignant de la province de l'ouest du Canada pouvait et devait dans plusieurs cas débiter sa classe avec la prière de Jésus écrite dans les évangiles de Luc (11: 1-13) et de Mathieu (6 : 5-15). La croyance religieuse à dominance chrétienne était un fait accompli et préétabli que les élèves, les enseignants et la direction des écoles devaient simplement accepter et suivre, sans qu'il soit possible de remettre en question sa présence exclusive à l'école. Durant ces années, le questionnement de toute forme d'autorité était fortement déconseillé et considéré de bien mauvais goût. L'idée d'essayer personnellement

d'explorer et de se connecter à tout ce qui n'avait pas une définition exacte dans le dictionnaire et/ou contraire à ce qui était généralement accepté et/ou enseigné aurait été effrayante. Durant ces années dominées par une grande influence d'exploration spirituelle catholique dans les salles de classe, un enseignant qui aurait encouragé l'exploration spirituelle personnelle ouverte vers d'autres idées que celles déjà établies, n'aurait pas été bien accepté ni par le système scolaire ni par la communauté. La spiritualité n'était pas explorée dans un dialogue sur la diversité, principalement aussi parce que cette dernière n'était pas envisagée du tout.

De nos jours, la situation n'est plus la même. Cette ancienne réalité d'un christianisme dominant dans les écoles de la province est chose du passé. En effet, en milieu scolaire, dès que l'on touche le sujet de la spiritualité et des dimensions religieuses qui lui sont rattachées, on se rend compte sans hésitation que l'on touche une facette sensible, plutôt taboue et attachée à un passé vigoureux à saveur plutôt amère pour plusieurs (Clarke, 2005). À l'échelle mondiale, la situation est aussi semblable, amenant aussi comme au Canada des controverses de tous genres, plus spécifiquement sous les dimensions politiques, économiques et sociales (Murray, 2006). De ce fait, beaucoup se demandent comment le système d'éducation au Canada doit traiter l'une des expressions de la diversité culturelle canadienne qu'est la spiritualité, étant donné que cette approche affecte non seulement son curriculum et ses programmes, mais aussi la manière de diriger les établissements scolaires par les leaders en éducation, la façon d'enseigner pour les enseignants et l'attitude des élèves par rapport à la spiritualité elle-même (Olgivie, 1994). Qu'on le veuille ou non, cette facette de la diversité en société est ici pour y rester en ce qu'elle fait partie de toute société (Langlois, 2002).

Nous vivons aujourd'hui près de tous et nous côtoyons des gens de partout dans le monde. Ceci est maintenant notre réalité en tant que Canadien et Canadienne, et la côte ouest du pays ne fait pas exception à la règle. En effet, chaque jour, nous rencontrons des mœurs culturelles variées qui sont soudées à notre prochain, à des modes de vie divers ainsi qu'à des croyances de toutes sortes qui entrecroisent les nôtres et génèrent des conséquences positives et négatives, et des défis de tous genres (Peters, 1998, Talvacchis, 2003, Torres, 1998). Chaque fois que nous allumons la télévision, la radio ou l'ordinateur, nous entrons en contact avec une panoplie de croyances spirituelles multiples

de gens de l'autre côté du monde, pour finir par nous rendre compte que ces derniers font maintenant partie intégrale de notre société, de notre milieu de travail, de nos salles de classe et de plusieurs autres dimensions de notre vie en tant que citoyen canadien. Si nous enfouissons la tête dans le sable de l'indifférence, de l'ignorance ou bien souvent de la peur, pourrions-nous prétendre que le monde en dehors de notre propre petite niche n'existe pas?

Qu'on le veuille ou non, les leaders en éducation de la Colombie-Britannique et partout au pays ne peuvent que constater que la spiritualité fait partie de leurs salles de classe, par la présence d'enfants issus d'arrière-plans multiculturels parfois très différents (Clarke, 2005). Cette présence de la diversité sur le sol canadien et plus spécifiquement dans les salles de classe du système d'éducation de la côte ouest du pays nous amène à reconnaître la spiritualité en éducation comme une recherche commune de l'humanité vers une relation, une exploration et un dialogue à son sujet permettant d'en transcender les différences, dans le but ultime d'encourager meilleur vivre ensemble dans nos sociétés.

La place de la spiritualité en éducation au Canada, surtout par l'entremise de la religion, est un sujet historiquement controversé à plusieurs niveaux parmi ses citoyens et qui a fait couler beaucoup d'encre (Peters, 1998). On n'a qu'à penser aux premières écoles de la Nouvelle-France qui étaient opérées par l'église à l'époque. En effet, au début du XIXe siècle, les gouvernements coloniaux s'étaient déplacés pour mettre en place des systèmes d'éducation religieux financés par l'État. Ces divisions religieuses sont devenues problématiques. Durant ce temps, l'enseignement religieux chrétien était considéré comme une partie intégrante de l'éducation, mais les protestants et les catholiques étaient profondément divisés sur la façon dont cette éducation devait être faite en salles de classe. Dans le Haut-Canada, la minorité catholique avait rejeté la pratique protestante d'étude biblique dans les écoles, tandis que dans le Bas-Canada la minorité protestante s'était opposée au système d'éducation inculquant les dogmes et les traditions catholiques (Wilson, Stamp & Audet, 1970).

Au fil du temps, les Canadiens ont commencé à considérer et demandé une séparation de l'Église et de l'État (Walsh, 1956). En Ontario par exemple, toute religiosité

manifeste a été retirée du système scolaire public en 1990. Dans deux autres provinces, les systèmes éducatifs sectaires ont été éliminés récemment par le changement constitutionnel. Terre-Neuve a de son côté éliminé le système protestant/catholique après deux référendums, tandis qu'au Québec, la division catholique/protestant a été remplacée par celle de la langue française/anglaise. Pour ce qui est de la Colombie-Britannique, on enseignait autrefois aux étudiants qu'il n'y a un seul chemin, le christianisme dans ce cas-ci, vers la vérité spirituelle. Cela n'a plus cours dans les écoles publiques. Désormais, la spiritualité et toutes discussions qui s'y rattachent, qu'elles soient liées aux sujets tels que la religion, le sacré et les croyances religieuses et spirituelles sont rarement discutés et bien souvent évités. Le système scolaire de la côte ouest canadienne possède toujours cependant une unité sur l'étude des religions du monde dans le curriculum d'apprentissage des sciences humaines de la huitième année qui rejoint vaguement le thème de la spiritualité. Cette dernière résume à peu près tout ce qui touche la spiritualité en éducation à l'école élémentaire en Colombie-Britannique (BCME, 2009). En comparaison, le système d'éducation du Québec exige par exemple de consacrer deux heures par semaine sur le thème de la diversité spirituelle de la première à la douzième année, par l'exploration et la discussion des grandes religions et croyances du monde (Ministère de l'Éducation du Québec, 2011).

À en juger par la persistance des conflits mondiaux et de la pénurie de cours reliés à la compréhension et l'exploration de la spiritualité et des religions dans la grande majorité des écoles publiques nord-américaines, incluant la Colombie-Britannique, la résistance à la compréhension et au dialogue spirituel reste donc forte dans notre société moderne actuelle y compris dans le monde de l'éducation (Taman, 1994). Est-ce que le sentiment d'ignorance face à la spiritualité en éducation, qui encouragerait la recherche du bonheur et de l'harmonie dans notre diversité vers un meilleur vivre ensemble, cache un inconfort chez les enseignants et donne des inquiétudes face à la façon de l'aborder en salles de classe? Selon certains auteurs, c'est ce que le sujet de la spiritualité à l'école est et représente qui effraie les éducateurs : une dimension du monde à laisser chez soi de peur de se faire endoctriner et de créer des conflits (Antidefamation League, 2004; Clarke, 2005; Gummer, 2005; Haynes, 2011; Heischman, 2012; Nicholls, 2003; Vockey, 2001; Worker's Liberty, 2005). Il semble ainsi que certains Canadiens et Canadiennes croient fermement que la spiritualité (et tout ce qui s'y rattache) ne devrait avoir aucune

place dans les salles de classe, et insistent sur une séparation radicale entre la spiritualité et l'état (Todd, 2003). Depuis quelques années, une tendance opposée commence à voir le jour sur le sol canadien et surtout ici sur le côté ouest canadien en Colombie-Britannique. Avec une population de plus en plus multiculturelle et diverse à plusieurs niveaux, une forte majorité des Britanno-Colombiens veulent que les écoles publiques explorent et discutent en salles de classe la dimension spirituelle de notre monde et ce qui s'y rattache (Todd, 2003). L'intérêt croissant pour les peuples des Premières Nations locaux renforce cette ouverture aux aspects spirituels de et dans l'éducation. Un récent sondage Marketing Justason effectué en 2013, et dirigé par l'association humaniste de la Colombie-Britannique, a révélé que plus de 77% des Britanno-Colombiens voudraient que les religions du monde soient enseignées dans les salles des écoles publiques de la province et que plus de 60% d'entre eux souhaitent aussi que la spiritualité soit explorée et discutée de manière à entretenir un dialogue sur le sujet (B.C. Humanist Association, 2013). Cela pourrait signifier, concrètement, de donner par exemple des cours sur le christianisme, le judaïsme, l'islam, le bouddhisme, l'hindouisme et le sikhisme, et probablement aussi discuter les questions liées à l'athéisme, les croyances reliées aux Premières Nations, ainsi que d'autres visions du monde non théistes cohérentes au monde de la spiritualité en général. Ceci afin d'encourager le développement des connaissances philosophiques et humanistes du dialogue sur la spiritualité et l'exploration des différences en salles de classe, dans la visée d'un meilleur vivre ensemble.

Malgré cette aspiration de plus en plus grandissante en Colombie-Britannique d'explorer la spiritualité en salles de classe, cette exploration est plutôt rare et le dialogue interactif entre les élèves est peu souvent encouragé. Quelle que soit la situation cependant, une chose est certaine : la présence de la spiritualité à l'école et les nombreux défis qui s'y rattachent pour les leaders, leurs communautés, et le monde de l'éducation en tant que tel sont ici pour y rester dans un contexte aussi diversifié multiculturellement parlant que celui de la Colombie-Britannique (Clarke, 2005; Todd, 2003).

De ce fait, il serait important maintenant de bien cerner la signification dans le contexte de recherche élaboré dans ce travail de ce que la diversité et le multiculturalisme sont ainsi que leurs liens avec le thème étudié afin de pouvoir comprendre de manière plus précise les impacts de ceux-ci sur le thème de la spiritualité en éducation.

Chapitre 2: En contexte de diversité et de multiculturalisme

2.1. Définition de la diversité

La diversité est un mot qui est commun dans de nombreux domaines de la vie professionnelle, culturelle et sociale, et en est venu à signifier des choses distinctes pour différentes personnes. Malgré tous les discours élaborés sur le terme de la diversité, le sens de ce qu'elle est vraiment et de ce qu'elle implique de manière concrète peut sembler ambiguë pour certains. Elle évoque bien souvent des impressions différentes de la part des gens en fonction de leurs expériences passées et de ce qu'ils ont appris sur le sujet. Derrière ses nombreuses définitions sont encore dissimulées plusieurs hypothèses sous-jacentes sur lesquelles les personnes qui composent notre société se questionnent, dont comment elles peuvent arriver à s'entendre les unes avec les autres malgré leurs différences, et comment elles peuvent se hisser à la hauteur ou non de vivre de façon concrète des idéaux d'égalité dans l'expression de leurs dissemblances. Il est donc important de bien clarifier ce terme en définissant de façon précise ce qu'est la diversité pour les fonctions de cet ouvrage académique afin que les discussions autour de la question soient fondées sur une compréhension commune et claire.

La diversité est présente autour de nous comme jamais auparavant (McLaren, 1997). Les gens se déplacent vers d'autres pays amenant ainsi avec eux leur diversité qui s'exprime de différentes manières tels que par leur nourriture, leur culture, leurs vêtements, leurs langues, leur musique, l'art et certainement par leur spiritualité (Torres, 1998). Dans le contexte canadien, la diversité se définit par les lois canadiennes et provinciales sur les droits de l'homme (BCME, 2008). Ces catégories comprennent l'ethnicité ou la couleur de la peau, le sexe (y compris la grossesse), l'orientation sexuelle, l'état matrimonial, la situation familiale, la déficience physique ou mentale, l'origine nationale ou ethnique, l'ascendance ou le lieu de naissance, l'âge, la dépendance aux drogues ou à l'alcool, la source de revenus et la religion ou la croyance. La diversité, dans un sens général, réfère donc à des attributs humains qui sont différents des attributs d'un autre humain et de ceux des groupes auxquels ces derniers appartiennent (Banks, 2001).

De ce fait, la spiritualité est l'une des expressions de la diversité en elle-même, parmi beaucoup d'autres.

Il est important de mentionner que le concept de la diversité impose de comprendre que chaque individu est unique, et ceci, tout en reconnaissant les différences individuelles entre chacun d'entre eux. Celles-ci peuvent être comprises dans les dimensions de la race, l'ethnie, le sexe, l'orientation sexuelle, le statut socio-économique, l'âge, les capacités physiques, les opinions politiques ou toutes autres idéologies et les croyances religieuses. Ainsi, vivre la diversité de manière idéale signifierait de comprendre l'autre et d'aller au-delà d'un sentiment simple de tolérance pour plutôt empoigner et célébrer les dimensions riches de la diversité contenue dans chaque individu (Nieto & Bode, 2011).

La diversité est alors une réalité créée par les individus et les groupes à partir d'un large éventail de différences démographiques et philosophiques (Banks & Banks, 2010). Il est essentiel de soutenir et de protéger la diversité en valorisant les individus et les groupes libres de préjugés, tout en favorisant un climat où l'équité et le respect mutuel sont intrinsèques. La diversité ne signifie pas seulement la reconnaissance de la différence, mais englobe aussi de manière palpable un ensemble de pratiques conscientes qui impliquent : comprendre et apprécier l'interdépendance de l'humanité en elle-même, les cultures et l'environnement naturel, pratiquer le respect mutuel des qualités et des expériences qui sont différentes des nôtres, comprendre que la diversité n'inclut pas seulement des manières d'être, mais aussi des façons de connaître, et construire des alliances à travers les différences afin de permettre d'éliminer toutes les formes de discrimination (Nieto & Bode, 2011). La diversité comprend donc un savoir distinct sur comment se comporter face aux qualités et aux conditions qui sont différentes des nôtres et en dehors des groupes auxquels nous appartenons, mais qui sont à la fois aussi présents dans d'autres individus et groupes (Banks, 2001).

2.1.1. La diversité dans les écoles de la Colombie-Britannique

Le Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique définit la diversité comme étant un concept global qui se base sur le concept de la participation active de tous et sur

l'appréciation des contributions de tous dans leurs différences respectives (BCME, 2008). Celle-ci rejoint à la fois l'idée de l'expression de notre individualité en tant qu'être humain unique en relation avec notre appartenance et notre besoin d'identification à un ou à des groupes extérieurs particuliers. Le Ministère rajoute que la diversité se fonde sur les attributs qui différencient les citoyens les uns des autres. Certaines de ces différences sont visibles affirme-t-il, comme le sexe, l'âge et l'origine ethnique, tandis que d'autres le sont moins comme la croyance spirituelle, la langue parlée et l'orientation sexuelle d'un individu en question. De ce fait, embrasser la diversité constitue un des aspects importants de la vie et de l'apprentissage, car elle a pour objectif principal de reconnaître et d'apprécier la dissimilitude pour ce qu'elle est vraiment : une source importante d'apprentissage considérable et une réalité de la vie quotidienne dont on ne peut se départir en tant que société ouverte sur le monde, y compris en salles de classe (BCME, 2008).

Avec l'élaboration entre autres du document-cadre du Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique intitulé *La diversité dans les écoles de la Colombie-Britannique* (BCME, 2008), on s'attend à ce que le système scolaire de la côte ouest du pays soutienne les idées et les valeurs élaborées concernant la diversité dans la *Charte canadienne des droits et des libertés* (Gouvernement du Canada, 1982), la *Loi sur les langues officielles* (Government of Canada, 1985), la *Loi sur le multiculturalisme* (Government of Canada, 1985), le *Code des droits de la personne de la Colombie-Britannique* (Government of British-Columbia, 1996), la *Loi sur l'équité en matière d'emploi* (Government of Canada, 1995) et le *BC School Act* (BCME, 1996). Ce document-cadre qui a été remis à jour en 2008 prétend que le système scolaire de la Colombie-Britannique a fait beaucoup de progrès concernant la prise en compte de la diversité dans sa responsabilité éducative ces dernières années. Par exemple, on peut constater que les écoles de la province prennent davantage de moyens de toutes sortes pour encourager l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers, améliorer le taux de réussite des élèves autochtones et leur incorporation positive par divers programmes et faire une plus grande place aux élèves préférant une orientation sexuelle différente de la majorité. Ce document-cadre nous donne une représentation concrète de comment le système d'éducation de la Colombie-Britannique conçoit la diversité et comment elle entrevoit la traiter dans ses fonctions principales reliées à sa tâche formatrice.

Le système scolaire de la Colombie-Britannique devient donc un endroit sur lequel on compte grandement pour favoriser l'harmonie de la richesse de la diversité dans nos différences. Malgré la diversité qui les distingue, les élèves des classes de la côte ouest du pays ont des besoins semblables en matière d'éducation. Ceux-ci doivent apprendre à subvenir à leurs besoins, à participer à la vie de leurs collectivités, à interpréter le monde dans lequel ils vivent, à tirer des avantages offerts par la société canadienne et, en bout de ligne à influencer à leur tour une autre génération de citoyens. Le système scolaire de la Colombie-Britannique s'est fait confier la tâche de non seulement promouvoir un programme d'enseignement, mais aussi un programme social ambitieux, qui s'inscrit dans la recherche commune de différents moyens visant à soutenir la structure sociale de la communauté. Dans un sens plus large, nous comptons sur les écoles pour tenir le rôle de gardiennes des valeurs civiques et démocratiques et d'institutions pouvant assurer auprès des jeunes le maintien et la transmission de la culture et des valeurs sociétales. Aujourd'hui, nous nous tournons vers l'école pour qu'elle nous aide à enchâsser les droits linguistiques, à préserver le patrimoine multiculturel et à promouvoir l'égalité et la justice sociale grâce à la reconnaissance des différences entre les individus (Royal Commission on Education [RCE], 1988).

Posant ainsi la diversité sociale comme l'un des traits saillants qui définit la société de la Colombie-Britannique, et conséquemment de ses écoles, la province exprime de manière claire un désir à établir dans son système d'éducation la valorisation de la diversité et de favoriser du même coup le respect des droits de l'autre dans leurs différences (Dewing, 2009). Pour ce faire, le Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique prétend honorer la diversité sur le principe que, si les différences sont reconnues et utilisées d'une manière positive, elle est bénéfique à la qualité des apprentissages et du travail accompli en salles de classe. Le Ministère tente d'utiliser le système scolaire pour créer et maintenir des conditions qui favorisent la réussite de tous les élèves et de promouvoir du même coup un traitement juste et équitable pour tous. Les conseils d'administration de l'école, les responsables des districts scolaires et les autres dirigeants scolaires ont la responsabilité et le devoir essentiel et primordial d'aborder la diversité sociale grandissante dans les aspects pédagogiques et opérationnels de la scolarité en Colombie-Britannique (BCME, 2008).

Enfin, il est important de mentionner que le Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique voit en la diversité des objectifs collectifs communs aux acteurs du système d'éducation qui permettent de mieux concevoir ce qu'est la diversité de manière plus précise et d'y favoriser une exploration proactive efficace. Ces concepts connexes sont le droit de la personne, l'équité en matière d'emploi, la justice sociale et surtout le multiculturalisme qui sera le point de mire qui suit (BCME, 2008).

2.2. Définition du multiculturalisme

On parle de multiculturalisme pour désigner toutes conceptions de la diversité culturelle en elle-même ainsi que ses répercussions sur le monde (Torres, 1998). Il est un fait social (Bouchard, 2001). Le multiculturalisme est un système de croyances et de comportements qui reconnaît et respecte la présence de tous les différents groupes au sein d'une organisation ou d'une société, concède et apprécie leurs différences socioculturelles, il encourage et permet leur contribution continue dans un contexte culturel diversifié et inclusif (Rosado, 1996). Il se définit plutôt comme étant la coexistence de distinctes cultures faisant partie d'un même ensemble (Torres, 1998). Le gouvernement du Canada pour sa part défend l'idée que le multiculturalisme encourage la compréhension et le respect de l'autre, ainsi que l'acceptation et l'inclusion sociale, de façon à ce que la société devienne plus équitable pour tous. Le multiculturalisme reconnaît et incite la diversité ethnoculturelle qui caractérise la société du pays, et qui s'exprime par la découverte et la valorisation des divers patrimoines ethniques qui enrichissent nos milieux d'apprentissage. Enfin, il ajoute que le multiculturalisme est le développement par lequel les minorités raciales et ethniques tentent d'avoir un support moral des autorités responsables pour arriver à soutenir leurs différences et combler leurs aspirations à travers la panoplie d'idéaux divers concernant la mise en valeur de la diversité culturelle au Canada (Dewing, 2009).

2.2.1. Le multiculturalisme au Canada et en Colombie-Britannique

Depuis sa fondation en 1867 et l'obtention de son indépendance du Royaume-Uni en 1982, le Canada a changé de visage à maintes reprises. Après une vague d'immigration importante après la Deuxième Guerre mondiale, le pays est devenu

officiellement multiculturel par l'adoption de la politique de Multiculturalisme en 1971, politique révisée en 1985 et modifiée en 1993, qui garantit l'égalité de statut et définit l'essence de l'identité canadienne dans une perspective pluraliste, en offrant à chaque citoyen un choix de modes de vie et protégeant du même coup les droits civils et humains de chacun (McLaren, 1997). Le Canada s'affiche comme une société ouverte qui se voulait accueillante des autres dans leurs différences. Plus que cela, la nation canadienne affirme la valeur et la dignité de ses citoyens canadiens, et cela, peu importe la langue qu'ils parlent, leurs origines ethniques, leurs croyances spirituelles ou toutes autres différences visibles ou invisibles (Dewing, 2009). Cet acte sur le multiculturalisme a également confirmé de manière ferme les droits des peuples des Premières Nations au pays et le statut des deux langues officielles nationales que sont l'anglais et le français. Par cet effort à empoigner le multiculturalisme de manière plus concrète et surtout officielle, le Canada reconnaissait le potentiel de tous les Canadiens et Canadiennes, les encourageant à s'intégrer à leur société et à prendre une part active à la vie politique, culturelle, sociale et économique de la nation. Depuis le XIXe siècle au Canada, l'éducation est devenue une institution de premier plan pour la mise en œuvre de différentes politiques en lien avec le multiculturalisme (Bruno-Jofré & Aponiuk, 2000).

De nos jours, divers sondages indiquent que les Canadiens et Canadiennes sont généralement favorables au multiculturalisme comme celui publié en octobre 2008 par le Centre de recherche et d'information sur le Canada (CRIC) révélant que 54% des personnes questionnées affirmaient que le multiculturalisme les rendait fiers d'être citoyens canadiens (Dewing, 2009). En novembre 2002, le gouvernement a même annoncé qu'une journée canadienne du multiculturalisme serait désormais célébrée partout au pays chaque année le 27 juin. Corolairement, des lois et des politiques ont été créées pour supporter l'expression de cette réalité multiculturelle dans son ensemble, en lien avec le patrimoine culturel, l'appartenance ethnique, la croyance spirituelle, l'ascendance et le lieu d'origine, et garantir à tous les hommes et les femmes résidant au pays, la liberté d'expression, de pensée et de croyance. Tous ces droits et cette liberté sont garantis par la citoyenneté canadienne, la *Constitution canadienne* et la *Charte canadienne des droits et libertés*. Les citoyens et les citoyennes du pays partagent les valeurs fondamentales de la démocratie avec tous les autres Canadiens et cela, malgré leurs différences. Par le fait même, ces derniers sont libres de choisir pour eux-mêmes,

sans pénalité, s'ils veulent s'identifier à un groupe spécifique ou non. Le multiculturalisme au Canada est une richesse nationale qui supporte la vie en société, encourage l'expression libre des droits de l'homme et renforce la démocratie tout en assurant une citoyenneté multiculturelle positivement intégrée et inclusive assurant un héritage riche pour tous les Canadiens et les Canadiennes dans leurs dissimilarités (Dewing, 2009).

De son côté, la Colombie-Britannique a adopté *l'Acte du multiculturalisme* en 1993. Cette loi impose à la province d'offrir des services et des programmes de toutes sortes qui encouragent et facilitent l'expression de la vie multiculturelle dans son ensemble. Le Canada compte même un ministre responsable en province, appelé le « ministre du Multiculturalisme », dont une des tâches est de présenter annuellement à l'Assemblée législative un rapport englobant la situation du multiculturalisme sur la côte ouest du pays. Il s'agit du *Rapport du multiculturalisme : gouvernement de la Colombie-Britannique*. De plus, un conseil consultatif multiculturel fait ses recommandations au ministre du Multiculturalisme en place sur tout ce qui touche positivement et négativement la situation actuelle du multiculturalisme en Colombie-Britannique (Dewing, 2009).

En 2010, 44% de la population canadienne étaient d'autres origines que Britannique, Française ou Canadienne, onze pour cent (11%) de la population faisaient partie d'une minorité visible et dix-sept pour cent (17%) de la population étaient des immigrants (non-citoyens) (Statistiques Canada, 2010). Parmi toutes les provinces et tous les territoires du pays, la Colombie-Britannique enregistre la plus forte proportion de minorités visibles, qui représentent 24,8% de la population. À 20,2% de la population complète de la province, les Asiatiques sont de loin les plus grandes minorités visibles dans les grandes villes du Lower Mainland. Ils comprennent les Chinois, les Sud-Asiatiques, les Japonais, les Philippins et les communautés coréennes. Ce faisant, cette réalité multiculturelle au Canada, prônant une coexistence pluraliste de cultures différentes, a su avoir un impact direct sur plusieurs dimensions de la société canadienne dans son ensemble, incluant celle du monde de l'éducation (McLaren, 1997; Gerin-Lajoie & Jacquet, 2006).

2.2.2. La classe multiculturelle

Le peuplement et la colonisation du Canada ont produit, au cours de l'histoire, une société multiculturelle concertée de trois peuples fondateurs principaux, dont celui des Autochtones, des Français et des Britanniques, et de nombreux autres groupes raciaux et ethniques divers. Nous n'avons qu'à regarder les statistiques à ce sujet pour constater cette réalité en province (British Columbia Teacher's Federation [BCTF], 2012). Par exemple, au cours de la dernière décennie, les inscriptions des étudiants autochtones dans les écoles publiques de la Colombie-Britannique ont augmenté de 14 514 élèves, avec une augmentation des inscriptions de 46 885 élèves en 2000-2001 à 61 399 élèves en 2011-2012. En 2011-2012, les étudiants autochtones représentaient 10,8% de tous les élèves des écoles publiques de la Colombie-Britannique. De plus, en 2011-2012, un élève sur quatre de ces écoles publiques (23,8%) parlait une langue maternelle à la maison autre que l'anglais. Presque le double du nombre d'étudiants (135 651) vivait dans des familles où la langue première parlée à la maison était autre que l'anglais, soit une augmentation de 16 874 étudiants depuis 2001-2002 et de 8676 étudiants depuis 2007-2008. Dans son ensemble, le nombre d'étudiants étrangers a augmenté considérablement ces dernières années pour atteindre 9783 étudiants en 2011-2012. Ce nombre d'étudiants a par la suite diminué dans les années après la récession mondiale de 2008 à un total de 9014 étudiants en 2009-2010, puis a augmenté à nouveau pour atteindre 9300 étudiants en 2010-2011 et 9783 étudiants en 2011-2012.

L'impact causé sur le pays, et conséquemment en provinces et en territoires, par la présence grandissante du multiculturalisme a aussi eu un effet direct sur le système scolaire, dont celui de la Colombie-Britannique, par l'arrivée dans ses salles de classe de différentes ethnicités apportant avec elles leurs propres cultures, coutumes et croyances spirituelles de toutes sortes. Cette réalité a également amené avec elle un questionnement sur la manière dont les leaders en éducation doivent faire face à cette présence grandissante du pluralisme dans leurs milieux éducatifs ainsi que plusieurs défis de toutes sortes et répondre aux nouveaux besoins (Jacquet, Moore, Sabatier, & Masinda, 2008; BCME, 2008).

Malgré tout, la mission de l'école quant à elle a très peu changé au fil des années. En effet, sa responsabilité éducative reste la même: soit celle de la construction du savoir

et la reproduction des valeurs présentes de la société. L'école constitue un lieu aux fonctions diverses dont la tâche ne se limite pas à la seule construction et l'apprentissage des connaissances, mais se trouve maintenant aux prises avec le défi de répondre aux besoins d'une clientèle scolaire de plus en plus diversifiée sur le plan culturel (Gerin-Lajoie, 2006). Ainsi, l'éducation multiculturelle devrait s'orienter vers l'enrichissement culturel de tous les élèves en reconnaissant la diversité culturelle comme un fait de la vie en société. Cette auteure rajoute que cette diversité est une ressource précieuse qui doit être préservée à tout prix. Par la présence de la multiculturalité en classe, la question de la (des) culture(s) devient un facteur important. En effet, cette dernière est à la base de ce qui englobe la diversité et fait naître de multiples interactions entre les différences, y compris les différences reliées à la dimension spirituelle, amenant ainsi des défis de toutes sortes (Buzzelli & Johnston, 2002).

2.2.3 Défis du multiculturalisme

L'arrivée du multiculturalisme en société, et par le fait même en salles de classe, a amené entre autres des points tout à fait positifs pour la nation canadienne à plusieurs niveaux, tels que sur le développement social du partage, de l'apprentissage et de l'acceptation de l'autre pour n'en nommer que quelques-uns (Berry, 1998). Malgré ceux-ci, cette présence du multiculturalisme a aussi fait naître d'un autre côté de nouveaux enjeux reliés à la présence grandissante du multiculturalisme avec lesquels le pays, et conséquemment les salles de classe et les leaders en éducation, n'avait jamais vraiment eu à faire face auparavant.

On note ceux liés à la pratique de la gestion de la diversité ethnique de l'immigration adoptée par le Canada avec la politique de Multiculturalisme (1971) et par la loi sur le Multiculturalisme (1985) qui amènent avec elles le discours officiel de la reconnaissance, lequel s'accompagne en général de l'adoption de la langue, de l'adhésion au système de valeurs et de croyances du groupe dominant et de l'abandon de leur ancienne façon de vivre par les nouveaux arrivants, et celui de l'individualisme qui découle des difficultés d'adaptation (Torres, 1998). Parmi un ensemble complexe de défis liés à la diversité culturelle à l'école, on relève notamment la création ou la fossilisation de stéréotypes, le racisme, les jugements de valeur et les préjugés face aux différences, dont celles reliées à la dimension spirituelle. Ces défis affectent du même coup l'harmonie

d'un vivre ensemble souhaité (Labelle & Ward, 1994; BCME, 2001).

Les stéréotypes, notamment, font partie intégrale de la société. Dans un monde aussi pluraliste que le nôtre, ces derniers naissent et circulent de façon incontestable (Macrae, Stangor, & Hewstone, 1996). Un type de stéréotype qui est de plus en plus présent de nos jours est celui relié à la spiritualité face aux croyances et aux pratiques religieuses. Selon « Monde en tête », un projet d'éducation au Vivre-Ensemble et à la citoyenneté soutenu par la Commission scolaire de Montréal et l'Agence canadienne de développement international (ACDI), les stéréotypes sont une généralisation simplifiée appliquée à un groupe entier de personnes ; les stéréotypes sont des images figées, de l'ordre des croyances et des simplifications de la réalité visant souvent à justifier la conduite d'un groupe vis-à-vis d'un autre groupe.

Alors que la discrimination directe est régulièrement considérée comme un acte délibéré manifestant l'intention consciente de discriminer, cette dernière peut aussi résulter de l'application inconsciente et non intentionnelle de stéréotypes dont notre environnement culturel nous a imprégnés ou simplement à cause d'un manque d'information sur le sujet en question (Vickers, 2008). Ces formes plus subtiles de discrimination découlent de ce que les stéréotypes n'agissent pas seulement comme des convictions conscientes, mais aussi comme des structures mentales profondes qui amènent notre façon de percevoir les individus et ce qu'ils croient bien souvent être fausses (Krieger, 2008.) L'une des nombreuses façons dont les stéréotypes reliés à la dimension spirituelle se forment et se propagent par exemple est malheureusement bien souvent le résultat d'un manque d'information, créant ainsi une fausse conception. Laquelle circule de bouche à oreille, prend sa place dans les médias et amène une série de comportements stéréotypés de ce que l'on croit être la « réalité ». Dès lors, dans certaines situations sociales, les stéréotypes servent à fournir des « réponses clés-en-main » sur comment nous devons agir envers les autres. Or les stéréotypes sont des images déformées de la réalité. Tout comme une carte déformée causerait à un voyageur de se perdre, de fausses impressions basées sur de fausses informations sur les gens et les groupes peuvent conduire des individus et, en fait, des sociétés entières à perdre leur boussole.

Un autre défi provenant de cette réalité multiculturelle est justement cette lourde tâche de tenter d'éliminer ces effets négatifs mentionnés ci-haut pour favoriser un meilleur vivre ensemble encourageant le respect, la tolérance et l'ouverture sur l'autre dans ses différences. La possibilité d'une telle réalité sociale en milieu multiculturel demande que ses acteurs soient en interaction les uns avec les autres (Beacco & Byram, 2003). L'école, parmi d'autres, peut être un milieu social de premier plan où ses acteurs, provenant de multiples arrière-plans multiculturels et possédant des identités différentes, des opinions et des croyances diverses, se réunissent pour discuter, négocier et faire des compromis sur des idées qui encouragent l'expression de la démocratie pluraliste vers un meilleur vivre ensemble (Bingham, 2001).

Chapitre 3 : Vers un meilleur vivre ensemble

Le fonctionnalisme prône l'idée que la société est composée de diverses institutions qui sont dépendantes les unes des autres et qui assurent l'harmonie globale au sein de la communauté et du monde. Le système social de toute société se réfère à l'interaction, la coopération, la collecte de l'information sociale de la communauté pour l'achèvement et la réalisation de ses objectifs globaux (Kingsbury & Scanzoni, 1993). De cette idéologie naît la croyance que l'unité de base de la société est la famille, formée d'êtres humains, où l'amour, la coopération, l'intégrité, la foi et la connaissance débutent. La société ne peut exister sans une famille, laquelle se situe ainsi au cœur de la société. Ceci étant dit, la deuxième partie la plus importante de la société, selon le raisonnement du fonctionnalisme est celle de l'institution de l'école (Morrow, R.A. & Torres, 1995). Comme l'établissement de la famille, le système scolaire occupe aussi une très grande importance dans la construction générale de la société et de la nation dans son ensemble. L'école sert comme une institution active qui fournit l'intelligence, la connaissance et les compétences propres aux ressources humaines comme le produit de l'école-institution. Par conséquent, sachant que le monde de l'éducation joue un rôle d'une importance aussi majeure dans une société quelconque, ce dernier se doit d'être un endroit efficient qui répond aux besoins essentiels de ses acteurs afin que ceux-ci puissent être des citoyens accomplis ayant un impact positif direct dans la société où ils existent (Morrow & Torres, 1995).

Les rôles et les fonctions de l'école sont nombreux. Le but d'une meilleure compréhension de l'autre et cette possibilité de pouvoir harmoniser nos différences avec notre prochain est une aspiration souhaitée du monde de l'éducation et est la clé d'un meilleur vivre ensemble en milieu scolaire. Le Conseil de l'Europe, dont le Canada est membre associé, ainsi que le Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique insufflent cette idée à l'interaction communicative entre les acteurs de l'école pour les engager, dans leurs différences, vers l'établissement d'un meilleur vivre ensemble.

Ce vivre ensemble implique le rapport et la relation à l'autre, dévoilant ainsi une place de choix au caractère altéritaire dans ce rapport humain. L'altérité est la reconnaissance de l'autre dans sa différence, qu'elle soit ethnique, sociale, culturelle ou

religieuse, et de considérer ses droits à être lui-même. (Levinas, 2006). Le questionnement sur l'altérité conduit à s'interroger sur ce qui est autre (alter) que nous (ego), sur nos relations avec lui et sur les moyens de le connaître. L'altérité se différencie de la tolérance car elle implique la compréhension des particularités de chacun, la capacité d'ouverture aux différentes cultures et à leur métissage (Levinas, 2006). Elle est une valeur de la laïcité qui privilégie l'interaction des cultures comme source d'enrichissement et de paix, vers l'établissement d'un meilleur vivre ensemble (Levinas, 2006). Le défi qui vient avec l'altérité est attaché à notre rapport à l'autre dans l'identification de notre propre identité avec celle de l'autre dans les manifestations de nos différences. En effet, faut-il voir en l'autre quelqu'un qui est semblable à nous-même ou bien le percevoir comme un étranger? Ou encore, pour accepter l'autre, peut-on se contenter de s'attacher à ce qu'il a de commun avec soi, ou bien doit-on le considérer essentiellement dans ce qu'il a de différent? Et dans ce dernier cas, en quoi une telle conception de l'altérité, c'est-à-dire d'un rapport à l'autre fondé sur la considération de la différence, et non sur la reconnaissance de la similitude, peut-elle conduire vers un meilleur vivre ensemble dans nos différences? Le Conseil de l'Europe avec son plan à la citoyenneté démocratique est déterminé à relever ce défi et favoriser l'adhésion de ce rapport altéritaire reposant sur une éducation à la démocratie vers un meilleur vivre ensemble dans nos différences.

3.1 Le Conseil de l'Europe: Citoyenneté démocratique

Le Conseil de l'Europe est une organisation internationale qui encourage la coopération entre différents pays dans les domaines des normes juridiques, des droits de l'homme, du développement démocratique, de la primauté du droit et de la coopération culturelle. L'organisation a été fondée en 1949. Contrairement aux Nations-Unies, le Conseil de l'Europe ne peut pas créer de lois. Le Conseil de l'Europe a pour tâche première de bâtir des normes, des chartes et des conventions pour faciliter la coopération entre les pays qui font partie de son organisation. Le siège du Conseil de l'Europe est situé à Strasbourg, en France.

L'article 26.2 de la Déclaration universelle des droits de l'homme stipule le rôle de l'école dans la réalisation de l'ordre social de cette manière : « L'éducation doit viser au

plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations, les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix » (Déclaration universelle des droits de l'homme, 1948). De ce fait, l'école, en tentant de lutter contre les défis engendrés par le multiculturalisme en salles de classe, soutient une éducation à la démocratie, telle que pronée par le Conseil de l'Europe (Beacco & Byram, 2003). Le Canada aspire ainsi à construire aussi chez les élèves une éducation à la citoyenneté démocratique, où cette responsabilité éthique à être et à devenir un meilleur citoyen est centrale pour favoriser un vivre ensemble harmonieux dans une société multiculturelle. Le *Plan d'éducation de la Colombie-Britannique* va d'une certaine façon dans ce sens parce qu'il propose (BCME, 2015). En effet, celui-ci veut promouvoir un système d'éducation qui est plus flexible, dynamique et adaptable, afin de mieux préparer les élèves à vivre ensemble dans une société diversifiée. De plus, le plan affirme vouloir mettre les étudiants au centre de leur propre éducation en faisant un meilleur lien entre ce que les enfants apprennent à l'école et ce qu'ils vivent et apprennent dans leur vie quotidienne. Pour ce faire, le plan avance l'idée que les leaders en éducation doivent créer de nouveaux environnements d'apprentissage pour les élèves qui leur permettent de découvrir et d'apprendre sur la société multiculturelle dans laquelle ils vivent pour devenir des citoyens mieux préparés à vivre en diversité, supportant ainsi d'une certaine manière cette idée à la citoyenneté démocratique notifiée par le Conseil de l'Europe.

Le Conseil de l'Europe définit la citoyenneté démocratique comme étant une participation accrue à la cohésion sociale, à l'accès, à l'équité et à la communauté. Cette citoyenneté démocratique concerne la participation et non la marginalisation, l'insertion et non l'exclusion, la culture et les valeurs, et l'élaboration active des significations et des pratiques de la citoyenneté même (Council of Europe, 2010). Par cette éducation à la citoyenneté démocratique, on se réfère à des pratiques et des activités visant à mieux équiper les citoyens à la participation active dans la vie démocratique en assumant leurs responsabilités et en exerçant leurs droits dans la société multiculturelle dans laquelle ils évoluent pour favoriser un meilleur vivre ensemble (Council of Europe, 2010). Dans une démocratie active, les citoyens ont besoin de compétences interculturelles pour vivre dans des communautés où la diversité culturelle est la règle. Ces derniers ont besoin d'un

certain éveil critique face à leur propre culture et celle de l'autre pour comprendre le monde qui les entoure et combattre l'injustice, le mécontentement, la discrimination et l'exclusion sociale (Beacco & Byram, 2003; Cavalli, Coste, EgliCuenat, Goullier & Panthier, 2010).

Le Conseil de l'Europe est persuadé que l'école, parmi d'autres institutions publiques, est un milieu par excellence pour favoriser l'adhésion à des idéologies reposant sur l'éducation à la démocratie vers un meilleur vivre ensemble dans nos différences par le moyen du dialogue (Council of Europe, 2010). En effet, dans ses fonctions premières, l'école devrait refléter et promouvoir les valeurs des droits de l'homme et favoriser l'autonomisation et la participation active de ses apprenants par l'exercice d'un dialogue interactif, coopératif et concret. Le Conseil de l'Europe ajoute que le milieu scolaire a, comme l'un de ses rôles principaux, de promouvoir la cohésion sociale sur la valorisation de la diversité et de l'égalité. Pour ce faire, le Conseil de l'Europe affirme qu'il est essentiel que l'école développe des connaissances, des compétences et une compréhension auprès de sa clientèle qui permettent de réduire les conflits, d'accroître l'appréciation et la compréhension des différences entre les groupes confessionnels et éthiques, de construire le respect mutuel des valeurs partagées reliées à la dignité humaine, personnelle et sociale, en encourageant et instaurant un dialogue interculturel entre ses acteurs dans leurs différences qui saura non pas juste favoriser la résolution des problèmes, mais aussi la réduire et même la prévenir dans plusieurs cas pour établir un meilleur vivre ensemble (Council of Europe, 2010).

Les enfants ne sont pas nés en sachant qu'ils ont des droits, des devoirs et des responsabilités. Selon le Conseil de l'Europe, pour construire une culture démocratique, chaque enfant a besoin d'acquérir cette connaissance (Council of Europe, 2010). Cet apprentissage à la citoyenneté démocratique n'aide pas seulement à prévenir de futures violations des droits de l'homme, mais aide aussi à lutter contre la discrimination et le racisme, favoriser le travail en coopération et la cohésion sociale, et à défendre et protéger les droits de l'homme de tous (Beacco & al., 2010). L'éducation à la citoyenneté démocratique a le potentiel de donner les connaissances, la compréhension, les compétences et les attitudes nécessaires aux acteurs de l'école pour jouer un rôle efficace dans leurs communautés, au niveau local, national ou international. L'éducation à la

citoyenneté démocratique montre comment participer à la société et à la façon de façonner notre propre avenir en relation avec les autres dans leurs différences, par l'entremise d'un dialogue coopératif.

Selon cette citoyenneté démocratique telle que définie dans les travaux du Conseil de l'Europe, il est particulièrement important pour les acteurs de l'école de développer leurs connaissances, leurs compétences, leurs valeurs et leurs attitudes envers la société dans laquelle ils évoluent en tant que citoyens et citoyennes par le biais d'échanges et de dialogues avec l'autre portant, entre autres, sur leurs différences. Cette atmosphère communicative peut aider les acteurs de l'école à acquérir les compétences dont ils ont besoin pour faciliter la vie sociale et scolaire, le vivre ensemble au regard des familles et de la société plus généralement et pour par exemple, aider ces dernières à régler leurs problèmes sans avoir recours à la violence et résoudre leurs différends de manière juste, raisonnable et plus harmonieuse (Council of Europe, 2010).

Selon cette compréhension de la philosophie démocratique définie par le Conseil de l'Europe, l'école devient un lieu palpable de notre réalité en société où ses acteurs (enseignants, élèves, parents et leaders) possédant différentes identités et des façons variées de voir le monde dans lequel ils vivent, en viennent à discuter, dialoguer, négocier et faire collectivement des accommodements pour favoriser une démocratie commune qui encourage la diversité et lutter ainsi contre les défis qui lui sont rattachés. Les écoles, autrement dit, deviennent un contexte privilégié qui offrent de manière concrète la possibilité d'exercer un dialogue favorisant une telle mise en œuvre d'une démocratie pluraliste et où les élèves de la classe apprennent à être des citoyens du monde ouverts aux différences de l'autre et pluralistes dans leur approche à interagir avec leur prochain (Bingham, 2001).

3.2 Le Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique

De son côté, le Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique ne cache pas du tout le fait que les conflits en classe reliés au multiculturalisme sont de plus en plus fréquents et que l'une des façons de les prévenir et de leur faire face de manière proactive

passer par la mise en place d'un véritable dialogue interactif entre les acteurs de l'école dans leurs différences, pour favoriser un meilleur vivre ensemble (BCME, 2008).

Celui-ci défend l'idée qu'il est essentiel pour l'école dans ses fonctions éducatives d'encourager ses étudiants à exprimer leurs inquiétudes et leurs opinions au moyen d'une démarche communicative fondée sur l'interaction avec les autres autour de soi, pour construire collaborativement un meilleur vivre ensemble. Le Ministère ajoute que l'un des plus grands défis pour l'école moderne dans ses fonctions consiste à trouver des façons efficaces et constructives d'amener les élèves à assurer une collaboration et une communication participative d'échanges mutuels avec les autres pour favoriser la compréhension de la différence (BCME, 2008).

Le Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique est conscient que la composition multiculturelle de la société contemporaine, favorisée par la mondialisation, est devenue aussi une réalité dans ses salles de classe. Ce n'est pas une tâche évidente d'agencer un rapport équilibré et pacifique entre les différences des acteurs de l'école, différences souvent caractérisées par des traditions et des croyances de toutes sortes qui s'opposent. Le Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique se dit engagé dans cette mission moderne de tenter de rendre possible la coexistence harmonieuse d'une diversité de ses acteurs en classe et de promouvoir un dialogue qui favorise un vivre ensemble pacifique (BCME, 2008).

De ce fait, une grande responsabilité repose sur les écoles de la commission scolaire de la Colombie-Britannique, appelées à développer dans leurs projets éducatifs la dimension du dialogue dans l'expression des différences. C'est un but laborieux, pénible à mettre en place, mais indispensable selon le Ministère (BCME, 2008). L'attention portée à la dimension interculturelle n'est pas nouvelle dans la tradition de l'école publique canadienne qui, disons-le, est habituée depuis la Seconde Guerre mondiale à accueillir des élèves provenant de différents milieux culturels et religieux. Cependant, la différence aujourd'hui est que cette dimension interculturelle a besoin de suivre fidèlement le projet éducatif propre à l'école publique; lequel doit être courageux et novateur et tendre vers l'établissement d'un dialogue interactif entre ses acteurs dans le

but de surmonter les différences perçues (Congrégation pour l'éducation catholique, 1997).

Les différents défis attachés au multiculturalisme grandissant pressent l'école, par le mandat de sa responsabilité formatrice, à contribuer à cet échange des différences en favorisant une interaction proactive vers une réalité communautaire plus satisfaisante. En effet, l'éducation, en raison de sa nature à former des citoyens du monde, requiert une pleine ouverture sur le monde et aux autres cultures, et ceci, sans perte de l'identité propre de chacun. De plus, elle requiert aussi l'accueil de l'autre, afin d'éviter le risque d'une culture fermée sur elle-même et limitée dans son exploration. Par conséquent, il est indispensable que l'école donne l'opportunité à ses acteurs d'apprendre à travers l'expérience scolaire sociale et académique en se servant d'outils théoriques et pratiques leur permettant d'atteindre une plus grande connaissance des valeurs de leur propre culture et de celles des autres et ceci, malgré les différences auxquelles ils feront face. Par la présence et l'exploration des différences entre les individus à l'école, les participants peuvent explorer et tenter de comprendre ces dernières par l'entremise d'un dialogue ouvert et dynamique sur ce qui détermine leurs identités et leurs valeurs afin de prévenir et même éviter que celles-ci n'engendrent des malentendus voire des conflits, mais que les différences perçues deviennent au contraire l'occasion de discussions permettant l'enrichissement mutuel, la compréhension de l'autre et l'harmonie vers un meilleur vivre ensemble.

Voilà pourquoi une plateforme d'échange entre des individus est suggérée pour favoriser un meilleur vivre ensemble où la compréhension des différences de l'autre peut être faite dans une atmosphère de tolérance, de respect et d'ouverture (Beacco & Byram, 2003; Hall, 2003). En cette opportunité de travailler ensemble, les acteurs de l'école ont la possibilité de réfléchir à leur identité personnelle et de mieux comprendre comment celle-ci est ancrée dans leur culture même. Ce travail d'introspection dans le dialogue peut éclairer du même coup ressemblances et différences d'avec celles des autres élèves de la classe, en incluant celles attachées à la dimension spirituelle (DeTurk, 2006; Nagda & Zúñiga, 2003; Zuniga, Lopez & Ford, 2013).

Dans un monde rempli de conflits et de malentendus de toutes sortes provenant des différences entre chacun de nous, comment pouvons-nous mieux comprendre les relations interspirituelles pour favoriser des environnements de coexistence pacifique? Un besoin de gestion sociale de la diversité spirituelle en salles de classe par le dialogue spirituel peut être de plus en plus nécessaire pour construire un meilleur vivre ensemble dans l'expression et la compréhension de nos différences. De ce fait, une question se pose: « Quelle est la place du dialogue spirituel à l'école dans la construction altéritaire d'un meilleur vivre ensemble dans nos différences? »

Pour l'exploration de cette question, nous débuterons par la présentation d'un cadre conceptuel des termes importants qui seront évoqués. Par la suite, nous présenterons les considérations méthodologiques utilisées pour subséquentement faire une analyse de la dimension spirituelle en éducation par l'exploration des documents officiels sur le sujet et des entretiens compréhensifs effectués avec l'administration, les parents et les enseignants d'une école spécifique d'un conseil scolaire de la Colombie-Britannique. Enfin, nous présenterons une conclusion générale qui posera les idées générales du sujet de recherche exploré en lien avec la question de recherche et la mise en place de recommandations pour le leadership en éducation.

DEUXIÈME PARTIE : CADRE CONCEPTUEL

Chapitre 4 : La spiritualité

4.1 Un peu d'histoire

Depuis la création de la Charte canadienne et la décision rendue dans la cause de la Reine contre Big Drug Mart Limited (1985), la société canadienne a vu naître une réévaluation majeure du rôle de la spiritualité dans la vie publique de sorte que les croyances spirituelles sont de plus en plus séparées de la vie publique. Des développements dans les lois et dans les politiques en éducation ont forcé certains citoyens à défier les autorités éducatives, affirmant qu'un système d'éducation neutre influence négativement la liberté spirituelle. Certains citoyens souhaitent que l'une des dimensions reflétant la diversité canadienne qu'est la spiritualité soit représentée, exprimée et discutée en salles de classe tandis que d'autres désirent une éducation libre de toutes influences spirituelles (Walsh, 1956). Le système d'éducation devient donc parfois une source de frustration pour les croyants de différentes branches spirituelles qui sentent leurs propres valeurs et perspectives marginalisées et peu reconnues (Nicolson, 1994). Ceci souligne un peu plus le compromis historique auquel se frotte la Constitution canadienne, suscitant parfois des agitations sociales sur le sujet. En effet, la relation légale et constitutionnelle entre l'église et l'état est une question qui a fait couler beaucoup d'encre. Étant donné que le visage du pays change de plus en plus, en voyant arriver des immigrants de partout à travers le monde qui expriment et pratiquent leurs propres spiritualités, la foi chrétienne qui était autrefois majoritairement acceptée et institutionnalisée dans les établissements et la vie publique au Canada ne l'est plus (Peters, 1998; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1969). Face à ce changement, l'état fait face à des défis résultants de cette vague d'immigration provenant des quatre coins de la planète en ce que le Canada devient de plus en plus une destination de choix pour plusieurs immigrants internationaux (Talvacchia, 2003).

Qu'on le veuille ou non, l'on ne peut ignorer que le Canada a été fondé sur les fondements spirituels de la foi chrétienne (Peters, 1998). Ainsi, l'hymne national du Canada fait explicitement référence à la foi et au christianisme, « God keep our land glorious and free », « Car ton bras sait porter l'épée, il sait porter la croix », « Et ta valeur, de foi trempée... ». Par ailleurs, la liberté de religion a été insérée dans la Charte

canadienne des droits et libertés comme une liberté fondamentale (Gouvernement du Canada, 1982). Cette Charte débute avec une affirmation précisant que le Canada est fondé sur des principes qui reconnaissent la suprématie de Dieu et la primauté du droit. La Charte est en partie basée elle-même sur une dimension spirituelle. Elle garantit les droits et libertés des Canadiens et Canadiennes en ce qui concerne la religion, faisant état de la dimension spirituelle (Gouvernement du Canada, 1982).

Il est ici important et essentiel de toucher l'aspect historique de la spiritualité au Canada pour mieux comprendre l'arrière-plan qui a permis à cette dimension de la multiculturalité de prendre une place dans la société canadienne et du même coup dans les salles de classe. Pour ce faire, avoir une compréhension générale des trois premiers dossiers judiciaires importants reliés à l'expression religieuse au Canada est un atout pour nous aider à articuler de manière plus générale cette facette de la diversité canadienne qui touche le monde de l'éducation et qui est à la base de ce travail académique.

La Cour suprême du Canada a su définir les mots « liberté de religion » dans la cause de la Reine contre Big Drug Mart Limited (1985). En effet, le juge-chef Dickson de la Cour suprême affirme à l'égard de la liberté de religion: « The essence of the concept of freedom of religion is the right to entertain such religious beliefs as a person chooses, the right to declare religious beliefs openly and without fear of hindrance or reprisal, and the right to manifest religious beliefs by worship and practice or by teaching and dissemination » (p.353).

Comme on peut le constater, la Charte des droits et des libertés du Canada garantit la liberté d'expression de la spiritualité pour tous ses citoyens. Du fait que cette expression de la spiritualité est acceptée et surtout protégée, sa présence en sol canadien est favorablement présente, faisant ainsi son chemin jusque dans le système d'éducation lui-même, dévoilant ainsi l'une des facettes de sa diversité multiculturelle. Mais comment est-ce que cette liberté de l'expression spirituelle a-t-elle été définie dans la Charte canadienne pour ainsi permettre à cette dimension multiculturelle de se déployer jusqu'à prendre une place dans le système canadien d'éducation? La cour suprême du Canada confirme et définit la liberté de religion mentionnée dans l'article 2 de la Charte par trois causes importantes: la Reine contre Big Drug Mart Limited (1985), la Reine contre Jones

(1986) et la Reine contre Edwards Books and Art Limited (1986). Ensemble, ces trois causes majeures définissent le concept de liberté de religion au Canada.

La cause de la Reine contre Big Drug Mart Limited (1985) repose sur la validité constitutionnelle du Lord's Day Act de l'Ontario qui interdit les transactions commerciales le dimanche. La couronne accuse Big Drug Mart Limited de vendre des marchandises le dimanche, ce qui va à l'encontre de l'article 2 du Lord's Day Act. Cependant, Big Drug Mart Limited affirme que cette accusation contrarie l'article 2 de la Charte des droits et libertés du Canada. En établissant les paramètres dans lesquels l'état peut agir, le juge en chef Dickson de la Cour suprême du Canada statue « In my view...as I read the Charte, it mandates that the legislative preservation of a Sunday day of rest should be secular because it is constitutionally incompetent for the federal Parliament to provide legislative preference for any one beliefs at the expense of those of another religious persuasion » (R c. Big Drug Mart Limited, 1985, p. 365). La cour reconnaît l'expression du multiculturalisme canadien sous sa dimension spirituelle en confirmant qu'il est constitutionnellement non permissible de préserver les privilèges historiques accordés autrefois à la foi chrétienne qui détenait le monopole dans le domaine public canadien. La cour affirme qu'avec la venue de la Charte, chaque citoyen canadien est en droit de choisir pour lui-même quelles sont les obligations spirituelles qu'il veut bien observer sans interférences de l'état. De plus, elle défend l'idée que l'état ne devrait en aucun cas pénaliser un citoyen ou une corporation afin de privilégier l'observation uniforme du jour du repos choisi dans la foi chrétienne. La cour déclare donc le Lord's Day Act invalide.

La définition même de la liberté d'expression à la spiritualité est encore remise en question dans la cause de la Reine contre Jones (1986). Jones, un pasteur chrétien qui éduque ses enfants dans une école privée et religieuse est inculpé de l'absentéisme de ses enfants, car il ne les envoie pas à l'école publique. Jones croit que la responsabilité et l'autorité d'éduquer ses enfants vient de Dieu et non pas de l'état. Au lieu de considérer que la situation a l'effet de limiter cette expression au multiculturalisme par le biais de la liberté à la spiritualité d'une manière qui peut être justifiée par l'article 1 de la Charte, le juge Wilson de la Cour suprême du Canada impose des limites à la protection que l'article 2 de la Charte peut donner, soulignant l'importance et le besoin d'une analyse justifiée. La Cour rejette donc que la liberté d'expression religieuse et spirituelle donne la possibilité

à un citoyen de défier les lois de l'état et affirme que ses croyances spirituelles ne font pas de lui une personne intouchable en ce qui concerne les obligations à respecter dans les lois de la société.

Enfin, la cause de la Reine contre Edwards Books and Art Limited (1986) remet en question de nouveau la validité constitutionnelle de l'expression de la liberté spirituelle au Canada. Plusieurs marchands ont été accusés de vendre des marchandises lors d'un jour de vacances ce, contrairement au Retail Business Holidays Act de l'Ontario. Cette loi empêchait toute vente non essentielle pas seulement le dimanche, mais aussi lors d'un jour de vacances. En se basant sur la cause de la Reine contre Big Drug Mart Limited (1986), les appelants précisent que le Retail Business Holidays Act va à l'encontre de l'article 2 de la Charte. La cour dans cette cause, comme dans celle de la Reine contre Jones (1986), tente de préciser l'équilibre entre la protection constitutionnelle de la liberté spirituelle et les besoins légitimes de l'état. La cour clarifie la distinction entre la liberté d'exprimer et de manifester sa croyance spirituelle et la liberté d'exprimer et de manifester sa non-croyance spirituelle. Elle rejette l'idée que le Retail Business Holidays Act transgresse cette liberté des citoyens qui n'observent pas le dimanche comme étant un jour sacré simplement à cause de la signification spirituelle historique de ce jour de la semaine. La cour dans cette cause trouve que le Retail Business Holidays Act impose un fardeau économique pour plusieurs marchands menaçant ainsi leur compétitivité dans l'industrie. Quand ceci a été interprété comme transgressant l'article (2 a) de la Charte, la majorité de la cour trouve la transgression justifiable selon l'article 1 (R. c. Edwards Books and Art Limited, 1986).

Ces trois causes judiciaires d'importance majeure attachées à la liberté d'expression touchant la dimension spirituelle au Canada ont su établir et encourager d'une certaine façon la place de l'expression et de pratique de la spiritualité au pays pour y favoriser sa présence et son expression dans plusieurs facettes de la société, dont celle du monde de l'éducation. Ceci étant dit, qu'est-ce que nous entendons dire par le terme de la spiritualité? En quoi la spiritualité se différencie-t-elle d'autres termes qui lui sont parfois associés ou substitués ?

4.2 Définition de la spiritualité

Les vues sur ce qui touche la spiritualité en tant que telle, comme le sacré, la conscience cosmique, la recherche de Dieu par les êtres humains et les expériences qui lui sont rattachées sont des concepts trouvés dans la littérature contemporaine qui tentent de caractériser la spiritualité (Harlos, 2000 ; Mitroff & Denton, 1999 ; Hanson, 1998 ; Pellebon & Anderson, 1999 ; Beazley, 1998). Avant d'aborder la notion de dialogue spirituel, il est indispensable de bien définir de manière précise ce qui différencie des termes souvent reliés à celui de la spiritualité telle que la signification de ce que sont une philosophie, une croyance et de ce que l'on veut dire lorsqu'on parle de foi. De plus, clarifier les différences idéologiques entre ce qu'est la religion par rapport à la spiritualité est une tâche absolument essentielle à cette étape de notre travail, étant donné qu'il est souvent chose commune de mélanger leur sens et du même coup, leur impact sur les discussions et les expériences qui leur sont reliées de près ou de loin.

4.2.1 Philosophie, croyance et foi

Un terme qui se glisse souvent dans la discussion reliée à la spiritualité est celui de la philosophie. Le mot « philosophie » est un mot qui fait référence à un certain type de pensée, un certain type d'approche pour un certain type de problème (Deleuze & Guattari, 1996). En grec, « philosophie » signifie « l'amour de la sagesse ». La philosophie est basée sur l'argumentation rationnelle et prend ses racines sur le fait. Une philosophie est une manière de penser le monde, l'univers et la société. Une philosophie regroupe un ensemble d'idées, élaborées par celui qui étudie le monde qui l'entoure. On appelle celui-ci le « philosophe ». Les idées de la philosophie sont abstraites, ce qui signifie qu'elles sont des choses qui ne peuvent pas toujours être comprises dans toute leur signification (Gasset, 1964). Parfois, les gens parlent d'une façon dont ils affirment exposer une « philosophie personnelle », ce qui signifie la façon dont une personne pense le monde. La philosophie ne se distingue pas tant par ce quelle est que par sa nature et son activité en elle-même (Deleuze & Guattari, 1996). Présenter des opinions, des théories, ou donner des conseils sur des idéologies du monde n'est pas la philosophie. Faire de la philosophie consiste à penser rigoureusement sur des thèmes du monde dans lequel nous vivons pour en offrir des arguments, pour soutenir ses idées, tout en les confrontant à celles des

autres dans une arène où le dialogue est encouragé, et être prêt à changer d'avis s'il y a lieu (Deleuze & Guattari, 1996).

Dans un même ordre d'idées, un autre terme qui est aussi souvent touché dans la discussion reliée à la spiritualité est celui de la croyance. La croyance est l'état psychologique dans lequel un individu détient une hypothèse qu'il soutient et croit être vraie (Schwitzgebel, 2006). La croyance se définit par ce que nous sommes et par ce que nous faisons en tant qu'être humain. Toutes les personnes aussi primitives ou civilisées qu'elles soient ont partagé et/ou partagent une croyance particulière qui est au cœur de leur culture (Bristol, 2010). La plupart des gens définissent la croyance comme étant une conviction intérieure, un sentiment de certitude sur ce que signifie quelque chose pour eux. La croyance est ce qui est cher et ancré profondément dans l'esprit et le cœur d'une personne. Elle est à la fois mentale et émotionnelle (Bristol, 2010). Une croyance saura dicter, influencer et guider les actions d'une personne qui y adhère.

Enfin, un dernier terme qui prend souvent une place dans le dialogue à la spiritualité est celui de foi. La foi est l'action de faire confiance à une personne et à ses capacités, une chose, et/ou une divinité quelconque attachée à des doctrines ou des enseignements d'une religion, d'une croyance et/ou même d'une vue politique par exemple (Swedberg, 2005). La foi est l'opposée du doute. Il est important de mentionner que la foi peut être cette action de croire qui peut être fondée sur des preuves solides qui la soutiennent comme elle peut n'être fondée sur absolument rien de tangible. La foi ne demande donc pas de preuves existentielles pour être pratiquée (Lewis, 2001). Elle est un point de vue plutôt abstrait de notre connexion au spirituel. La foi, de façon plus générale, est centrée sur une relation avec le divin. Elle peut inclure la religion de quelqu'un, mais n'est pas limitée à cela. En d'autres mots, la foi est la confiance dans ce que nous espérons et l'assurance de ce que nous ne voyons pas.

Il est inévitable de parler de foi sans toucher de près ou de loin à la dimension de la spiritualité et de la religion (Lewis, 2001). Ceci étant dit, il est nécessaire dans le contexte de ce travail de recherche portant sur la place du dialogue spirituel à l'école de bien définir ces deux termes dans leur unicité, dévoilant ce qui les distingue l'un de l'autre.

4.2.2 Spiritualité et religion

La différence entre la religion et la spiritualité est difficile à distinguer. Les deux concepts peuvent avoir des significations très différentes pour diverses personnes en fonction de leur expérience de vie, leurs enseignements et leurs croyances philosophiques. DeVan (2010) explique que si beaucoup de gens pensent comprendre les concepts derrière ces mots, leurs connotations et leurs natures ambiguës opacifient la tâche de les définir de manière claire, tâche d'autant plus ardue que leurs significations peuvent être très différentes selon les cultures.

Dans notre société occidentale, il existe une confusion réelle entre la spiritualité et la religion. La spiritualité décrit une qualité d'éveil à l'esprit ou de l'âme; elle appartient au domaine des valeurs morales et définit des caractéristiques immatérielles inhérentes à la vie, donc utiles et nécessaires à tout être humain (Maslow, 1970). La religion définit, pour sa part, les rapports de l'homme à l'ordre du divin et du sacré, généralement sous forme de préceptes et de dogmes, de pratiques et de rituels, d'une doctrine à valeur absolue dont les formes particulières peuvent exercer un certain pouvoir et une ligne directrice sur une collectivité qu'on considère comme des adeptes (Geertz, 1985).

La discussion sur le thème de la spiritualité en éducation est de plus en plus populaire ces dernières années (Todd, 2003). Les idées échangées sur le sujet utilisent les termes de « religion » ainsi que de « spiritualité » pour le faire. Ceci étant dit, il est important pour la compréhension générale de ce travail académique de bien distinguer la différence entre la signification des deux concepts pour comprendre le pourquoi dans ce projet de recherche, nous focalisons notre attention sur la spiritualité plutôt que sur la religion, même si nous sommes bien entendu amenés à discuter cette conceptualisation corrolaire.

L'origine du mot « religion » prend ses racines dans le mot latin « ligare » qui signifie « se relier ». La religion est donc l'action que l'homme entreprend pour se rapprocher et entrer en contact avec ce qui est divin, suprême et au-delà de ce qu'il est (Shouler, 2010). Généralement, le mot « religion » est utilisé pour représenter les principales religions organisées connues, comme par exemple le christianisme, l'islam, le judaïsme, le bouddhisme et l'hindouisme pour ne nommer que celles-ci. La religion peut être définie

comme un ensemble de croyances relatives à la cause, la nature, et au but de l'univers, impliquant habituellement des observances de dévotion et de rituels, et contenant souvent un code moral organisé régissant la conduite des affaires humaines (Geertz, 1985). La religion est cette croyance et ce respect pour une puissance surnaturelle reconnue comme « le créateur » et « le gouverneur de l'univers » par l'expression d'actions et de comportements spécifiques (Shouler, 2010). Le dictionnaire Weber de son côté définit la religion comme étant « un ensemble de croyances relatives à la cause, la nature et le but de l'univers, en particulier lorsqu'elle est considérée comme étant la création d'un organisme impliquant généralement des observances rituelles et dévotionnelles, et contenant souvent un code moral régissant la conduite des affaires humaines » (Swedberg, 2005). Les religions sont formées lorsque les croyances et les pratiques similaires de personnes peuvent être classées en fonction de caractéristiques reconnaissables par rapport à d'autres croyances et pratiques. La religion est, en d'autres termes, un système de croyances structurées se rapportant à un système de valeurs morales. La plupart des religions ont des récits, des symboles, des traditions et des histoires sacrées qui sont destinés à donner un sens à la vie ou à expliquer l'origine de la vie ou de l'univers. Ces dernières pratiquent habituellement des gestes spécifiques représentant l'adhésion ou l'appartenance à une congrégation, participant ainsi à des réunions régulières ou des services aux fins de la vénération d'une divinité (Geertz, 1985).

La spiritualité, de son côté, est unique à chaque individu. Se référant généralement à la partie la plus profonde de l'être humain, elle tente de donner un sens à la réalité de l'individu en fournissant un sens révélateur de qui il est, pourquoi il est ici et quel est l'objectif de sa vie (Tifosis-Hansen, 1999). Pour certains, la spiritualité peut être assimilée aux religions traditionnelles telles que le christianisme, l'hindouisme ou le bouddhisme tandis que pour d'autres, la spiritualité peut signifier une expérience relationnelle avec un autre être humain, un sentiment de foi en quelqu'un ou quelque chose ou même un simple sentiment de paix intérieure avec la nature dans son ensemble. La spiritualité est un sujet que nous rencontrons tous les jours, soit parce que nous suivons une foi particulière et les règles établies par une religion quelconque, ou parce que nous rencontrons des gens qui la proclament, ou parce que nous savons que c'est un sujet tabou dans les conversations sociales. La spiritualité est considérée comme un sujet plutôt personnel. Dans le discours scientifique, ce n'est que récemment que la spiritualité a reçu une

attention particulière. Auparavant considérée comme en dehors de la sphère de la recherche à cause de l'impossibilité perçue dans l'utilisation de toute méthode scientifique pour l'étudier, la spiritualité prend désormais de plus en plus de place dans les études scientifiques (Miller & Thorensen, 2003).

Ce qui est évident, c'est que le sens du mot « spiritualité » vient de la racine du mot lui-même, qui est « l'esprit ». Le suffixe « -alité », quant à lui, qualifie l'utilisation de « l'esprit ». Ainsi, une définition de base de la spiritualité est la relation de l'homme face aux choses de l'esprit (Weber, 2005). Mais quelles sont ces choses de l'esprit? Ce sont celles qui ne peuvent pas être directement perçues par nos sens, mais dont les effets peuvent être déduits ou inférés par nos observations, comme l'amour, la justice, la paix, etc. Le sens fondamental de la spiritualité repose sur le fait qu'elle englobe tout ce que nous ne pouvons pas voir directement avec nos yeux, ainsi que l'idée qu'il est possible de percevoir directement par les autres sens et de savoir par notre simple raison (Tifosis-Hansen, 1999). C'est la spiritualité dans son sens fondamental, soit celle qui est identifiable et actuelle dans notre société.

La spiritualité englobe bien certainement les religions organisées connues, mais elle se réfère plus précisément à une réalité immatérielle présumée, une voie intérieure permettant à une personne de découvrir l'essence de son être, englobant les valeurs et les significations personnelles les plus profondes par lesquelles elle vit (Burkhardt & Nagai-Jacobson, 2002). Les pratiques spirituelles, y compris la méditation, la prière et la contemplation, sont destinées à développer la vie intérieure d'un individu; l'expérience spirituelle comprend ainsi une connectivité avec une réalité plus vaste, favorisant une autonomie plus libre avec soi-même, d'autres individus et/ou la communauté humaine en elle-même (Sheldrake, 2007). En d'autres mots, la spiritualité est beaucoup plus large, individuelle, très personnelle, inclusive et ouverte, incluant toutes les religions traditionnelles connues mentionnées dans le paragraphe précédent, mais aussi toutes les autres formes de croyances spécifiques des humains (même celles qui sont exclusivement uniques et personnelles à une personne en tant que telle). L'intérêt de la spiritualité est basé sur les réalités religieuses et mystiques qui concernent la capacité que possède l'être humain de se questionner sur son existence et sur sa position dans l'univers, et cela peut être fait indépendamment de l'appartenance religieuse (Lapointe &

Langlois, 2002). Si la spiritualité peut prendre forme dans les religions organisées traditionnelles, elle peut aussi se rencontrer au travers des mouvements comme le libéralisme, la théologie féministe et l'écologie. Il a été suggéré que la spiritualité conduit également à trouver un but et un sens à la vie (Snyder & Lopez, 2006). Car l'étude de la spiritualité va profondément au cœur du questionnement de l'homme par rapport à la vie et à l'au-delà et bien plus loin que le monde physique de la matière. La spiritualité connecte l'homme avec le cosmos et/ou le divin qui est présent dans cet univers. Elle est souvent pratique et exprimée par ceux qui sont à la recherche d'une paix intérieure ou d'une illumination suprême quelconque afin de les aider à se propulser vers une atteinte d'objectifs particuliers et établir un plan de vie efficace (Burkhardt & Nagai-Jacobson, 2002).

Ainsi, alors que la spiritualité et la religion sont des termes se rapportant tous les deux à la recherche d'un absolu possédant quand même des chevauchements entre eux, le terme « religion » est beaucoup plus exclusif que celui de la « spiritualité ». Les deux termes ont aussi des différences dans leurs caractéristiques et leur utilisation: la religion implique une tradition de foi particulière et organisée qui inclut l'acceptation d'une réalité métaphysique ou surnaturelle alors que la spiritualité n'est pas nécessairement liée à une tradition religieuse particulière connue laissant beaucoup plus de place spécifiquement aux croyances personnelles des gens. Bien que la religion et la spiritualité soient parfois utilisées de façon interchangeable, elles indiquent en fait deux aspects différents de l'expérience de la vie humaine. On pourrait dire d'une certaine façon que la spiritualité est le visage mystique de la religion (Snyder & Lopez, 2006). La spiritualité est attachée à la recherche personnelle, à la recherche du sens de la vie et le but de l'existence humaine (Burkhardt & Nagai-Jacobson, 2002). La religion est le plus souvent utilisée pour sa part pour décrire un groupe ou une culture organisés qui a généralement été déclenchée par une exploitation d'une dimension spirituelle de l'âme d'une personne qui la pratique. Les religions existent généralement avec la mission et l'intention de présenter des enseignements et des doctrines spécifiques qui les définissent tout en nourrissant la diffusion d'un mode de vie et de comportements en particulier (Geertz, 1985).

4.3 Portrait de la diversité spirituelle canadienne

4.3.1 Au Canada

La mise en place de la liberté d'expression spirituelle définie par la Charte et par les premières causes judiciaires touchant le sujet au Canada a favorisé l'expression d'une spiritualité diversifiée au Canada. Sur le sol canadien, même si la Charte canadienne des droits et des libertés se réfère à « Dieu » et le monarque canadien porte le titre de « Défenseur de la foi », le Canada ne possède pas de religion et de spiritualité dite officielle en tant que telle, mais appuie le pluralisme spirituel qui est soutenu par les libertés d'expression religieuse de la Charte (Gouvernement du Canada, 1982). La mondialisation a conduit à la formation d'un « plus petit monde » où la diversité est partout et où cette réalité de rencontrer des gens de différentes croyances spirituelles devient inévitable. Le Canada, en particulier, est devenu un endroit incontestable dans cet établissement d'un paysage spirituel de plus en plus diversifié.

Au cours des cinquante dernières années, la participation des Canadiens et Canadiennes à fréquenter des églises, des temples, des mosquées ou d'autres établissements spirituels semble diminuer considérablement. Supposer qu'il n'est qu'une question de temps avant que la spiritualité et ce qui s'y rattache soient relégués à l'histoire canadienne est une idée qui peut paraître bien logique à première vue. Les résultats nationaux sur les tendances spirituelles des Canadiens et Canadiennes jusqu'en 2010 analysés par Bibby (2011) affirment que depuis les années 1970, la proportion de Canadiens qui n'ont jamais assisté à des services spirituels a doublé d'environ 20 % à 40 %. Cependant, dans la dernière décennie, la proportion des gens qui fréquentent au moins une fois par mois un établissement spirituel est restée stable à environ 30 %.

Le recensement de 2011 montre clairement que la spiritualité au Canada englobe un large éventail de groupes dont les principaux sont: le christianisme (67.3%), l'islam (3.2%), l'hindouisme (1.5%), le sikhisme (1.4%), le bouddhisme (1.1%), le judaïsme (1%) et d'autres religions telles que la croyance déiste et le panthéisme (0.6%, dont 0.2% sont des croyances attribuées aux Premières Nations) (Religious in Canada census, 2011). Malgré ce grand champ de croyances que couvre la spiritualité, d'autres façons de voir,

de comprendre et de vivre dans ce monde comme l'agnosticisme, l'humanisme et l'athéisme et ceux qui disent ne faire partie d'aucune affiliation reconnue sont très présentes, couvrant 23.9% de la population canadienne placée par Statistiques Canada dans une catégorie dite « non religieuse » (Religious in Canada census, 2011). Au final, comme on peut le constater, la spiritualité est bien présente sur le sol canadien où quatre personnes sur cinq affirment croire en une force supérieure spirituelle (Todd, 2003).

La diversité religieuse au sein de la population canadienne en général a connu une expansion au cours des dernières décennies. Bien que les données du recensement nous disent que le groupe le plus dynamique se compose de personnes qui prétendent adhérer à la foi chrétienne (Statistiques Canada, 2011), les fortes hausses d'immigration au pays montrent que le Canada accueille un nombre croissant de nouveaux citoyens et citoyennes de pays non européens où le christianisme n'est pas la religion dominante. En outre, les personnes nées au Canada adoptent une grande diversité de croyances et de systèmes de foi de toutes sortes. Bien que la majorité des Canadiens se disent encore chrétiens, ils le font dans un contexte pluraliste et multiconfessionnel exigeant une plus grande acceptation des différences spirituelles et, finalement, une meilleure compréhension des traditions de chacun.

Un grand nombre de Canadiens et Canadiennes continuent à se définir comme étant des personnes « spirituelles », mais pas « religieuses ». Il est particulièrement intéressant de constater par les plus récentes statistiques que deux personnes sur trois partout au pays disent que leurs croyances religieuses ou spirituelles sont importantes pour eux dans la façon dont ils vivent leur vie (Statistique Canada, 2011). De plus, une personne sur deux affirme s'engager dans des pratiques religieuses ou spirituelles au moins une fois par mois. L'importance de la religion et de la spiritualité pour les Canadiens et les Canadiennes est un peu plus élevée dans l'Atlantique et les régions des Prairies, y compris l'Ontario, et on note aussi une tendance plus élevée chez les femmes que les hommes à la pratique constante religieuse et spirituelle (Statistiques Canada, 2011). Les citoyens canadiens montrent également une plus grande disposition à s'attacher à la religion et la spiritualité quand ils vieillissent. Malgré toutes ces variations, la majorité des Canadiens et Canadiennes dans chacune des parties démographiques du pays accorde

de l'importance à leur appartenance religieuse ou spirituelle dans la façon dont ils vivent leur vie (Statistique Canada, 2011).

4.3.2 En Colombie-Britannique

Pour sa part, le portrait spirituel de la Colombie-Britannique possède beaucoup de similarités avec celui du pays, mais possède aussi des aspects qui lui sont propres. En effet, le recensement de 2011 montre clairement que la spiritualité en Colombie-Britannique est diversifiée : le christianisme (54.9%), le sikhisme (3.5%), le bouddhisme (2.2%), l'islam (1.4%), l'hindouisme (0.8%), d'autres religions telles que la croyance déiste et panthéisme (0.68%) et le judaïsme (0.55%) (Religious in Canada census, 2011).

Ce qui est unique et intéressant de constater avec la Colombie-Britannique en comparaison avec le reste du Canada est cette forte population de 35.8% qui est concentrée dans la catégorie « non religieuse » couvrant des croyances telles que l'agnosticisme, l'humanisme et l'athéisme (Statistiques Canada, 2011). Une autre information intéressante à constater est que la plupart des gens qui ont déclaré une affiliation à la spiritualité autochtone traditionnelle résident en Ontario (24,5%), en Alberta (23,3%), en Saskatchewan (18,9%) et justement ici en Colombie-Britannique (15,9%).

Cette présence de communautés spirituelles diverses, à la fois au niveau local et mondial, nous montre que ces dernières font maintenant partie intégrale du paysage contemporain au Canada et plus précisément, en Colombie-Britannique. Aujourd'hui, des impératifs matériels tels que la recherche de la paix et les négociations par rapport à la mondialisation ont propulsé le pays et la province dans un carrefour multiculturel où nous ne pouvons plus ignorer ou exclure les différences spirituelles des autres. Cette réalité spirituelle diversifiée au pays et surtout en Colombie-Britannique a un impact direct sur l'éducation britanno-colombienne elle-même (Buzzelli & Johnston, 2002).

En effet, la salle de classe est un lieu complexe. À tout moment, les élèves peuvent prendre part à un certain nombre d'activités différentes: travailler sur un problème de mathématiques, lire un livre de la bibliothèque, écouter les instructions des enseignants, attendre son tour pour parler, écrire un essai, etc. Les interactions et les activités qui ont lieu régulièrement dans les salles de classe sont généralement

supposées être orchestrées de manière à maximiser ce que les élèves apprennent selon le programme d'étude du curriculum du Ministère de l'Éducation. Toutefois, se concentrer uniquement sur le curriculum est limité. En effet, à travers les activités et les interactions ne faisant pas nécessairement partie du curriculum en tant que tel qui se déroulent dans les salles de classe, les élèves sont engagés dans l'apprentissage de ce qui définit les composantes même du multiculturalisme. L'une de ces dimensions impossibles à ignorer dans l'expression de la multiculturalité de la réalité de la classe est celle de la spiritualité.

La représentation de la spiritualité s'est fait une place de choix dans les salles de classe du pays et a ouvert la porte à plusieurs enjeux qui lui sont reliés, amenant des tensions liées aux droits et aux libertés des citoyens ainsi que des questionnements par rapport à leurs rôle et leur place dans le milieu scolaire (Clarke, 2005). De ce fait, il est indispensable maintenant de bien définir ce qu'est une représentation et plus précisément, ce que nous entendons par une représentation spirituelle pour les bienfaits d'une compréhension complète du thème de recherche exploré dans cette étude.

Chapitre 5 : Représentations sociales

5.1 Définition et finalités

Parce qu'on ne travaille pas sur la spiritualité en tant que telle, mais sur ce que les gens disent de celle-ci et de ce qui la touche de près ou de loin en lien avec l'éducation (y compris comment elle s'y définit), les discours observés pendant cette recherche mettent à jour ce qu'on appelle des représentations sociales, ici de la spiritualité. Dès lors, il devient essentiel de bien définir ce que celles-ci représentent en lien avec le thème étudié.

L'action de représenter vient du latin « *repraesentare* » qui signifie « rendre présent ». Swedberg (2005) précise qu'en philosophie, « la représentation est ce par quoi un objet est présent à l'esprit et qu'en psychologie c'est une perception, une image mentale dont le contenu se rapporte à un objet, à une situation, à une scène (etc.) du monde dans lequel vit le sujet ». La représentation est « l'action de rendre sensible quelque chose au moyen d'une figure, d'un symbole, d'un signe ».

Au cours des cinquante dernières années, les représentations sociales sont devenues un champ d'étude bien établi en milieu social, culturel et politique, et leur étude a attiré de nombreux étudiants et chercheurs universitaires à travers le monde entier (particulièrement en Europe, en Amérique du Sud et en Australie) (Jovchelovitch, 2007). En développant le concept des représentations individuelles collectives de Durkheim, la conceptualisation des représentations sociales a été présentée en premier lieu par Serge Moscovici en 1961 dans son étude sur les différentes interprétations de la psychanalyse sur différents groupes sociaux en France. La recherche a continué à examiner les moyens par lesquels les connaissances et les pratiques sociales se développent à partir des questions sociales importantes dans les différentes sphères publiques (Jovchelovitch, 2007). Dans l'ensemble, cette recherche montre que les représentations sociales sont des systèmes de communication et d'influence sociale qui constituent les réalités sociales de différents groupes dans la société. Ils servent de moyens pour établir et faire évoluer la connaissance partagée, les pratiques communes et les affiliations qui lient les membres

de la société ensemble et de ce fait agissent pour soutenir les systèmes d'identité, de la communauté, de l'inclusion et de l'exclusion (Duveen, 2001, 2008).

Une définition courante des représentations sociales est celle de Moscovici (1984) qui explique que celles-ci sont un système de valeurs, d'idées et de pratiques qui servent à (a) établir un ordre social qui permet aux individus eux-mêmes de comprendre le monde matériel et social dans lequel ils vivent et (b) permettre une communication entre les membres d'une communauté grâce à un code commun vers un échange social et pour classer les différents aspects du monde social, y compris leur histoire individuelle et de groupe.

Cela met en évidence la fonction première des représentations sociales: « le but de faire quelque chose d'inconnu, ou faire de la familiarisation d'une méconnaissance » (Moscovici, 1984, p 24). Comme on le voit dans l'étude de Moscovici sur la psychanalyse (1998), ou dans l'étude classique de Jodelet (1991) sur les représentations sociales et dans les études les plus récentes de Bauer et Gaskell (2002), les représentations sociales permettent la réalisation d'une réalité sociale partagée; ce sont des moyens de se représenter le monde (Moscovici, 1998). D'une part, elles sont créées pour donner une signification aux objets, aux personnes et aux événements en les plaçant dans un contexte, et d'une autre part, une fois établies, elles servent à influencer le comportement social et la négociation des identités sociales en s'imposant dans l'interaction sociale de manière directe (Moscovici, 1998).

La théorie des représentations sociales permet ainsi la coexistence de la concurrence et des formes contradictoires de la connaissance dans une seule et même communauté (Wagner, Duveen, Verma & Themel, 2000). Dans ces rencontres de connaissance, les représentations sociales sont créées et transformées par des processus d'ancrage et d'objectivation. L'ancrage est un processus de classification qui identifie l'étranger au familier. L'objectivation, pour sa part, est un processus d'externalisation où les représentations sont propulsées dans le monde par des images ou des propositions (Moscovici, 1984). Grâce à l'ancrage et l'objectivation, nous prenons certaines « présentations » des objets socialement importantes et nous les re-interprétons pour nous adapter à ce que nous savons « déjà ». Autrement dit, nous prenons nos

présentations et nous les représentons. Dans ce processus, la représentation sociale peut être renforcée ou peut-être, réarticulée ou reconstituée de plusieurs manières. Ces processus sont dynamiques, ce qui veut dire qu'elles n'existent que dans la rencontre avec d'autres personnes, dans l'espace d'un dialogue et de rencontres sociales. Comme Jodelet (1991) le fait valoir, « une représentation est utilisée pour agir dans le monde et sur les autres » (p. 44).

Les cinq caractères fondamentaux d'une représentation sociale selon Jodelet (1991) sont que cette dernière représente toujours un objet, qu'elle a un caractère imageant et la propriété de rendre interchangeable l'idée, le percept et le concept, elle a un caractère symbolique et signifiant, elle a un caractère constructif, et enfin, elle a un caractère autonome et créatif. D'une idée plus générale, les représentations sociales possèdent des fonctions cognitives, des fonctions d'interprétation et de construction de la réalité, des fonctions d'orientation des conduites et des comportements, des fonctions identitaires, et des fonctions de justification des pratiques (Abric, 2003).

D'après Jodelet, la représentation est une forme de connaissance socialement élaborée et partagée qui pose une visée pratique et concourante à la construction d'une réalité commune d'un ensemble social (1991). Elle ajoute qu'il existe des approches différentes qui voient la façon dont s'élaborent les représentations sociales. En effet, elle relève six approches sur la construction d'une représentation sociale (Jodelet, 1991): une approche qui valorise l'action cognitive du sujet dans l'activité représentative. Dans celle-ci, le sujet est un sujet social, porteur d'idées, de valeurs et de modèles qu'il prend de son groupe d'appartenance ou des idées véhiculées dans la société. La représentation sociale se construit donc lorsque le sujet est en situation d'interaction sociale avec les autres autour de lui. Une autre approche place l'importance sur les aspects de l'activité représentative. Par celle-ci, on pourrait dire que le sujet est un producteur de sens. À travers sa représentation s'exprime le sens qu'il donne à sa propre expérience dans le monde social. La représentation est sociale, car elle est faite à partir de codes sociaux et de valeurs véhiculées par la société. Elle est donc le reflet de cette société. Une troisième approche envisage les représentations sous la dimension du discours. Ses propriétés sociales proviennent de la situation de communication, de l'appartenance sociale des acteurs impliqués et de leurs discours. La pratique sociale de la personne est valorisée

dans une quatrième approche. Le sujet est un acteur social et la représentation qu'il produit reflète du même coup les normes institutionnelles découlant de sa position ou des idéologies liées à la place qu'il occupe en société. Dans une autre approche, ce sont les représentations sociales qui sont soulignées par le fait que ce sont les interactions entre les membres d'un groupe ou entre les groupes eux-mêmes qui contribuent à la construction des représentations. Enfin, une dernière approche conçoit la manifestation des représentations en amenant l'idée d'une reproduction des schèmes de pensée socialement établis. Cette dernière apporte l'idée que l'individu est déterminé par les idéologies dominantes de la société dans laquelle il évolue.

5.2 Représentations de la spiritualité

Dans la vie de tous les jours, les représentations sociales nous permettent, autrement dit, d'assimiler l'information en provenance de notre environnement et de communiquer avec autrui. Elles évoluent en fonction des préoccupations d'un groupe humain (Jodelet, 1991). Étant donné que l'école elle-même est composée d'acteurs humains, il est certain que des représentations sociales y sont observables de manière concrète dans leur confection et leur pratique. Le concept de représentation sociale indique une forme de connaissance distinctive, le savoir de sens commun, dont les contenus manifestent l'opération de changement générative et fonctionnelle qui est socialement marquée. D'une manière plus générale, la représentation sociale désigne une forme de pensée sociale. Les représentations sont des modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal (Jodelet, 1997).

Dans le contexte de ce travail de recherche sur le thème de la spiritualité, les discours des enseignants, des parents et des leaders en éducation sur ce qu'est la spiritualité se présentent dès lors comme une représentation de la communication sociale sous ses aspects interindividuels, institutionnels et médiatiques. Lesquels apparaissent comme une formalité de possibilité et de détermination des représentations et de la pensée sociale elle-même, incluant ceux touchant la dimension de la spiritualité dans son ensemble (Jodelet, 1997). Dès lors, les discours élaborés qui ont été étudiés pour ce

travail de recherche apparaissent comme autant de représentations sur la spiritualité, ses fonctions, ses finalités ou encore sa place à l'école.

Il est intéressant de remarquer ce que Durkheim exprime sur le sujet. « *The Elementary Forms of the Religious Life* » est la dernière œuvre majeure publiée par Durkheim, cinq ans avant sa mort en 1917. Dans ce livre, Durkheim établit le fait que la spiritualité et la croyance religieuse n'étaient pas divinement ou surnaturellement inspirées, mais qu'elles étaient en fait des produits de la société. Il a cherché à identifier les choses communes sur lesquelles elles placent une emphase importante ainsi que les effets que les croyances religieuses (le produit de la vie sociale) ont eu sur la vie de tous au sein d'une société. Durkheim conclut que les pensées et les croyances religieuses sont des représentations sociales. La conclusion générale du livre de Durkheim présente l'idée que la religion est une chose éminemment sociale. En effet, selon lui, les représentations religieuses sont des représentations collectives qui expriment des réalités collectives; les rites sont une manière d'agir qui prend naissance au milieu des groupes assemblés et qui sont destinés à exciter, maintenir ou recréer certains états mentaux dans ces groupes. Il ajoute, «So if the categories are of religious origin, they ought to participate in this nature common to all religious facts; they should be social affairs and the product of collective thought. At least -- for in the actual condition of our knowledge of these matters, one should be careful to avoid all radical and exclusive statements -- it is allowable to suppose that they are rich in social elements » (Thompson, 1982, p. 125 [excerpt from *The Elementary Forms of the Religious Life*]).

Reconnaissant l'origine sociale de la spiritualité et des croyances religieuses, Durkheim a fait valoir que celles-ci ont servi de source de solidarité et d'identification sociale des individus au sein d'une société formant des discours de toutes sortes qui mettent à jour des représentations spirituelles. Ces représentations fournissent un sens à la vie, et surtout, selon Durkheim, renforcent la morale et les normes sociales détenues collectivement par tous au sein d'une société.

Les représentations spirituelles et les représentations sociales possèdent dès lors des points communs dans certains ordres épistémologiques. Conceptuellement similaires, elles se distinguent moins en raison de mécanismes particuliers ou de

propriétés propres, que selon les visées des disciplines qui les emploient (Rouquette et Rateau, 1998). Le concept de représentation spirituelle s'est développé dans le berceau de la psychologie sociale. De ce fait, ses utilisateurs l'utilisent pour marquer le fonctionnement de la pensée humaine tout en mettant à jour les structures et les mécanismes de communications sociales entre les groupes, en fonction des connaissances du sens commun que ceux-ci véhiculent, construisent et critiquent. Le chercheur qui s'intéresse à la spiritualité de son côté tente d'illustrer la spécificité humaine à travers la diversité des systèmes de représentations, surtout dans la pluralité et la mouvance qui caractérisent le spirituel. Il rend compte de la façon dont les humains fondent le sens du monde, que ce fondement soit coextensif à l'appartenance à une communauté, qui découle de l'adhésion à une institution, ou qu'il soit le fruit d'une synthèse personnalisée (Rouquette & Rateau, 1998).

Le chercheur saura donc collecter les discours révélant différentes formes de représentations telles qu'on peut les trouver formulées par les acteurs impliqués dans l'étude de recherche sur le thème étudié. Les participants proviennent de cursus de formation et d'horizons théoriques totalement différents les uns des autres. Il ne peut que se réjouir et saisir l'occasion pour nourrir ses réflexions et rendre compte de celles-ci, en partageant les fruits de leurs analyses. À la lueur de la problématique qui conduit la thèse, comprendre comment les acteurs de l'école voient la spiritualité et ce qui lui touche de près ou de loin en lien avec l'éducation, nous a mené à privilégier l'entretien comme outil d'enquête pour entendre leurs voix. Les représentations sont ce qui a permis de saisir le quoi et le pourquoi des discours exprimés sur le thème plus spécifique de la place du dialogue spirituel à l'école.

Chapitre 6 : Le dialogue spirituel

6.1 Le dialogue

Le Conseil de l'Europe, dont les travaux étayent les idées de la citoyenneté démocratique, et le Ministère de la Colombie-Britannique sont conjointement en accord sur l'idée que la mise en pratique d'un dialogue interactif entre les acteurs de l'école est un moyen efficace par lequel cette dernière peut faire face aux défis amenés par la présence de la multiculturalité dans les salles de classe en encourageant une ouverture à la culture et à l'identité de l'autre pour favoriser un meilleur vivre ensemble dans nos différences (Council of Europe, 2010; BCME, 2008). Sachant que l'un des mandats primordiaux de l'école est de faciliter un dialogue ouvert sur les distinctions entre ses acteurs pour favoriser un vivre ensemble harmonieux, la présence des différences reliées à la spiritualité est une réalité de la vie à l'école qui l'oblige à l'aborder dans le cadre de ses fonctions et de ses responsabilités éducatives (Lapointe & Langlois, 2002; BCME, 2008).

En société, le dialogue est couramment utilisé dans les conflits politiques publics, les conflits internationaux et les conflits ethniques pour tenter de construire une compréhension mutuelle et la confiance entre les membres des groupes opposés. Ces dialogues semblent aider à améliorer la conversation publique et transformer la façon dont les parties interagissent entre elles. Par le fait même, la mise en place d'un dialogue à l'école peut être aussi un moyen d'harmoniser les différences entre ses acteurs pour tendre vers un meilleur vivre ensemble. En effet, l'expression de la diversité en salle de classe exige une compréhension plus profonde de la signification et des conséquences des différences entre les groupes. Le dialogue devient alors une approche prometteuse pour nous aider à comprendre l'autre, explorer les différences sociales et culturelles, trouver quelquefois un terrain d'entente, et communiquer honnêtement avec l'autre malgré justement nos différences (Nagda & Zúñiga, 2003). La salle de classe devient à son tour un endroit public où la rencontre entre les acteurs dans leurs différences est une réalité actuelle de reconnaissance de soi et de l'autre: "Only face-to-face experiences between self and other can the unanticipated nature of selves be confirmed. The classroom should be a public space of confirmation of self and other" (Bingham, 2001, p. 81).

De ce fait, il est approprié de définir le terme dialogue pour bien comprendre sa signification et son impact sur le thème de recherche étudié. On parle habituellement de dialogue pour représenter une conversation entre deux ou plusieurs personnes et/ou un échange d'idées ou d'opinions sur une question particulière, surtout une question politique ou spirituelle, en vue de parvenir à un accord à l'amiable ou de règlement (Dictionnaire Max Weber, 2005). L'origine du dialogue prend ses racines dans les ouvrages littéraires du philosophe grec Platon dans lesquels il était représenté sous forme de conversation interactive entre les acteurs de ses récits. La tradition intellectuelle du monde occidental que nous connaissons aujourd'hui dérive grandement de la philosophie grecque et les dialogues de Platon représentent peut-être la première tentative majeure de réflexion faite par l'homme pour comprendre la place de l'individu dans la société et dans l'univers où il évolue. Les écrits de Platon peuvent être considérés comme étant à l'origine même du dialogue intellectuel qui vise d'une certaine manière à amorcer l'ouverture de l'individu à l'autre dans leurs différences par une interaction active utilisant le langage oral (Desmonde, 1960).

Le dialogue est une conversation. La nature même de celle-ci détermine son essence. Isaacs (1993) définit le dialogue comme étant une enquête collective soutenue dans des processus, des hypothèses et des certitudes qui composent l'expérience quotidienne incarnée d'une communauté de personnes. L'étymologie du mot dialogue précise l'intention derrière le processus: le mot grec « dialogos » présente la préposition dia, « à travers », « par » ou « entre » et de logos, qui signifie le verbe « parler » (Banathy & Jenlink, 2005). Bohm (1996) définit le dialogue comme étant un flux de sens par l'utilisation de mots. Le dialogue est donc une conversation qui vise la compréhension entre les individus. Isaacs (1993) pour sa part définit le dialogue comme étant une discipline de réflexion collective d'enquête vers un processus de transformation de la qualité d'une conversation.

Il est essentiel de mentionner que l'acte de dialoguer signifie quelque chose de distinct de la discussion elle-même. Sa signification provient étymologiquement du mot latin « discussionem » qui signifie « examen » et « discuter » qui amène l'idée de « morceaux », et « de briser », ou « débat » du vieux français, « débattre » ou « se battre ». La distinction entre le dialogue et la discussion est importante à faire en ce que

le dialogue suscite une structure différente. Dans sa créativité, le dialogue n'est pas séparé en partie, mais permet une émergence et un développement constant. Ellinor et Gerard (1998) soulignent que le processus du dialogue n'empêche pas le désaccord, mais favorise plutôt des opinions divergentes, une mise en place d'un processus de conversation souvent contradictoire, mais qui tend vers une meilleure compréhension des idées de l'autre.

En d'autres termes, le dialogue consiste à joindre notre façon de penser à celle du reste du groupe pour nous amener ensemble vers de nouveaux niveaux de compréhension plus profonds. Grâce à un dialogue coopératif, un nouveau type de raisonnement et de pensée commence à voir le jour, basé sur le développement du sens commun (Bohm, 1996). L'approche de Bohm sur le dialogue implique des participants qu'ils travaillent ensemble pour comprendre les hypothèses sous-jacentes à leurs croyances individuelles et collectives. Les réflexions collectives sur les hypothèses élaborées conduisent à une meilleure compréhension collective et encouragent une atmosphère d'apprentissage efficace et plus harmonieuse. Et si une conversation est caractérisée par les intentions de la compréhension mutuelle, alors elle devient dialogue. La fonction dialogue du langage est par conséquent un outil efficace pour favoriser la confiance entre les individus et leurs différences (Keaten & Soukup, 2009).

Le dialogue est à la fois un genre de conversation et un mode de relation (Chasin & al., 1996). Plus précisément, il s'agit d'un processus de communication à petite échelle dans lequel les participants peuvent exprimer leurs idées et leurs différences par rapport à celles des autres (Cissna & Anderson, 1994). L'approche met l'accent sur l'écoute directe, l'apprentissage et le développement de la compréhension commune vers une atmosphère harmonisée (Chasin & al., 1996). Ainsi, le dialogue diffère d'autres modes de communication centrale, y compris la médiation, la négociation, la discussion et le débat. En effet, lors de la discussion par exemple, les parties tentent bien souvent de convaincre l'autre face à un point de vue en particulier. L'objectif se pose sur l'évaluation de multiples perspectives pour sélectionner la meilleure et, les parties tentent de justifier et de défendre leurs hypothèses et de convaincre l'autre que leur opinion est la bonne opinion, amenant à être sur la défensive (Keaten & Soukup, 2009). Le dialogue quant à lui vise à informer et apprendre plutôt que de convaincre. Il s'agit d'une conversation animée par la

recherche à la compréhension plutôt que vers l'établissement d'accords semblables et de solutions communes (Cissna & Anderson, 1994).

Dans le dialogue, on ne se préoccupe pas seulement de soi-même et de sa propre opinion, mais aussi de l'autre partie et de la position à laquelle elle adhère. En situation de dialogue, les participants se concentrent sur leur relation et le processus conjoint de donner un sens à l'autre, plutôt que de gagner ou de perdre « une bataille » (Cissna & Anderson, 1994). Le dialogue n'a pas de but fixe ou un ordre du jour déterminé. L'accent est mis non pas sur le règlement des différends, mais plutôt sur l'amélioration et le progrès vers l'harmonie et la façon dont les gens avec des différences significatives peuvent converser et apprendre les uns avec les autres (Chasin & al., 1996). L'objectif général est par conséquent de promouvoir la compréhension générale sur un sujet en particulier de façon respectueuse et ouverte, et de stimuler une nouvelle sorte de conversation qui permette l'exploration et l'apprentissage de sujets et de questions qui font partie de la vie quotidienne. Alors que les opposants dans les conflits sont peu susceptibles d'être d'accord avec les avis des autres, le dialogue peut venir à aider à la compréhension des perspectives de chacun dans leurs différences vers un meilleur vivre ensemble.

En situation de dialogue, par une écoute encouragée, les participants apprennent de nouvelles perspectives en réfléchissant sur leurs propres points de vue et en développant la compréhension mutuelle dans un rapport altéritaie. Bien souvent, quand une personne dit quelque chose, la réponse d'une autre personne exprime une signification légèrement différente, voire même complètement différente. Cette dissemblance de sens permet aux parties de faire apparaître quelque chose de nouveau, ce qui est important à la fois pour leurs propres vues et celles de l'autre partie. La conversation va et vient, avec l'émergence continue de nouveaux sens (Bohm, 1996). La plus grande partie du processus de dialogue implique des personnes qui sont engagées dans un échange où leurs différences sont exposées afin d'y explorer leurs sentiments les uns avec les autres dans leurs différences. Grâce à l'enquête et la conversation, les parties tentent d'intégrer des perspectives multiples et explorer un sens commun, tout en explorant ce qui les différencie. Il s'agit de découvrir et d'examiner les différentes hypothèses et les jugements de chacun et chacune. Quand les gens entrent dans des conversations avec les autres, ils apportent avec eux des hypothèses fondamentales sur

le sens de la vie, leurs croyances, leurs valeurs, comment la société fonctionne, et ce qui est le plus précieux pour chacun d'entre eux. La plupart de ces hypothèses de base proviennent de la société et sont enracinées dans la culture, l'origine, la religion, et le contexte économique. Avec des personnes venant d'horizons différents avec des hypothèses distinctes et des valeurs de base qui diffèrent, ces points de vue s'affrontent et conduisent souvent à des conflits.

La mise en place d'un dialogue peut alors conduire à apaiser ces derniers en instaurant un espace de rencontre altéritaïre où chacun est invité à faire attention à leurs pensées, leurs idées, leurs sentiments, leurs hypothèses et les modes de communication qu'ils utilisent. Le dialogue tente d'exposer les hypothèses et les processus de pensée qui se cachent derrière elles (Bohm, 1996) de chacun des participants du et au dialogue. Leurs schémas de pensée sont les sentiments, les désirs et les moyens d'interprétation des informations auxquels ils font face. Les individus ont généralement le sentiment que leur façon d'interpréter le monde est la seule manière dont il peut être interprété. Ils ne sont pas toujours en mesure de réaliser que leur conception de la réalité est biaisée et influencée par leurs ancrages sociaux et culturels, leurs besoins personnels mais aussi leurs craintes (Bohm, Factor, & Garrett, 1991). Par le dialogue, les participants ont alors la possibilité d'explorer les informations présupposées, les croyances et les sentiments qui façonnent leurs interactions; ils découvrent comment les valeurs et les intentions cachées contrôlent le comportement des gens et contribuent au succès d'une communication efficace et flexible dans l'ouverture sur les différences de l'autre.

Le monde de l'éducation tente toujours de mieux comprendre et d'améliorer l'apprentissage et le processus éducatif reliés au chevauchement de divers aspects tels que l'enseignement, la gestion de classe, la psychologie, le développement de l'enfant et beaucoup d'autres. Par ce fait même, sous le vaste éventail de la diversité se présente une panoplie de différences entre les acteurs de l'école qui engendrent des conflits de toutes sortes. L'une de ces expressions de la diversité en salle de classe, qui capte l'attention de plusieurs ces dernières années et qui fait couler beaucoup d'encre par sa pertinence reliée à l'impact du multiculturalisme et ce vivre ensemble dans nos différences en milieu scolaire au Canada et plus spécifiquement ici en Colombie-Britannique, est celui de la place de la spiritualité en éducation, incitant du même coup l'exercice d'un dialogue

concret (Clarke, 2005; Harvey, 2004; Haynes, 2011; Kerr, 1991; Kessler, 1999; Lickoma, 1992; Nord, 2011; Rogers, 2011; Vockey, 2001; Yablon, 2010).

Nous vivons dans une société de plus en plus multiculturelle où la diversité est représentée de façon distincte et évidente par la manière dont les gens vivent, la/les langue (s) dans la/lesquelle(s) ils s'expriment, leurs pratiques religieuses et de bien d'autres façons encore. Cette réalité est présente de façon indéniable, dévoilant une nation canadienne en changement (Fleras & Elliott, 1992). Avec l'explosion de la multiculturalité et l'ouverture sur le monde de notre société et du même coup, dans les écoles mêmes, il y a un intérêt et une pertinence réelle dans le domaine de l'éducation pour l'étude de la place de l'une de ses représentations multiculturelles qu'est la spiritualité à l'école et l'impact qu'elle peut avoir sur les étudiants, les enseignants, les personnes en position de leadership et les établissements scolaires eux-mêmes dans leur ensemble. Ce questionnement à savoir comment donner une présence à la spiritualité en éducation est de plus en plus évoqué (Coholic, 2006). Plusieurs auteurs suggèrent l'utilisation d'un dialogue spirituel ouvert et respectueux à l'école, honorant la Charte canadienne des droits et des libertés (Clarke, 2005; Evans, 1992; Harvey, 2004; Heischman, 2012; Moffett, 1994; Rogers, 2011).

6.2 Le dialogue spirituel

La diversité spirituelle est une dimension riche de ce qui nous définit en tant qu'être humain et elle nourrit la diversité plus large de la société (Coholic, 2006; Lapointe & Langlois, 2002). Les initiatives interreligieuses de la fin du XXe siècle, l'ouverture du dialogue et le partage de la sagesse des dirigeants et des praticiens de différentes croyances ont fleuri ces dernières années dans la société moderne laissant place à de nouvelles possibilités intéressantes pour l'exploration et l'expression spirituelle reliées aux idées théologiques, aux rites et aux observances de ce qui définit notre diversité spirituelle en société (Swidler, 1998).

De plus en plus les pays se tournent vers le dialogue spirituel comme moyen de gérer les tensions spirituelles et de travailler à la coexistence pacifique entre nos différences (Swidler, 1998). Aux États-Unis par exemple, les écoles et les universités

commencent à réaliser l'importance d'éduquer les jeunes sur la spiritualité et de favoriser un dialogue entre eux en intégrant des programmes de plus grandes diversités religieuses; les organisations intergouvernementales sont elles aussi maintenant à la recherche de « conseils interreligieux » sur la façon de traiter les problèmes mondiaux comme la pauvreté, la crise écologique, la pandémie du sida, etc. (Ariarajah, 2003). Au cours des dernières années, l'idée de voir les acteurs de l'école possédant des croyances spirituelles différentes entrer en dialogue avec les autres pour encourager une compréhension mutuelle et un meilleur vivre ensemble a ainsi pris de l'ampleur dans le monde entier et attire l'attention de plusieurs sur cette facette de notre société. Un exemple de ceci est ce qu'a instauré l'ex-premier ministre du Royaume Uni, Tony Blair, en mai 2008 avec son programme « Face To Faith ». Ce projet pour les enfants de 12 à 17 ans des écoles à travers le monde leur permet d'entrer en dialogue avec d'autres enfants du monde entier par vidéoconférences autour de discussions spirituelles avec les finalités ultimes de réduire les différences spirituelles et culturelles, favoriser l'apprentissage des croyances des autres et, de réduire les conflits qui naissent souvent des différences spirituelles entre les citoyens du monde. (The Tony Blair Faith Foundation, 2008).

Le dialogue spirituel apparaît comme un processus interactif par lequel des participants expriment leurs idées, écoutent celles des autres et se questionnent mutuellement par rapport à la recherche universelle spirituelle et tout ce qui s'y rattache de près ou de loin. Il est un échange communautaire qui favorise la communication sur le sujet de la spiritualité et au sein duquel les participants peuvent explorer des questions et des idéologies spirituelles, et trouver de nouvelles perspectives face à celles-ci (Abu-Nimer, 2002). Par le dialogue spirituel, les acteurs peuvent examiner et s'interroger sur les grandes questions de la vie à tendances religieuses, spirituelles et philosophiques, questions qui ne sont pas souvent posées dans le monde matérialiste moderne et restent très peu explorées dans le curriculum scolaire actuel. Plusieurs de ces questions sont par essence reliées à la culture, à la compréhension du monde, à l'expression identitaire et à ce qui forme la diversité (sous tous ses aspects linguistiques, culturels, religieux et spirituels entre autres) en société.

Trop souvent, nous entendons des dirigeants spirituels ou d'autres personnes qui déclarent simplement ce qui est « vrai » et ce qui fait partie de leurs idéologies. Ces monologues laissent peu de place à la discussion et à l'échange pour favoriser une interaction d'apprentissage entre celui qui exprime son idée et celui qui la reçoit. Par le dialogue spirituel, les participants ont la possibilité de découvrir et d'en apprendre plus sur les idées des autres et exprimer en retour les leurs pour en discuter dans un échange conversationnel constructif afin d'avoir une meilleure compréhension de la réalité des différences spirituelles qui font partie de notre société, mais aussi surtout, celles qui ont trait aux participants du groupe d'échange à l'intérieur duquel le dialogue est pratiqué.

Dans une telle perspective, le concept de conversation est central pour la construction de bonnes relations entre les participants du dialogue spirituel, et ce parce que le langage possède un impact gigantesque sur la production de la réalité (Burke, 1950). En d'autres termes, les relations sont le produit des conversations que nous avons l'un avec l'autre afin de créer notre réalité en tant qu'être humain communicateur (Foss, Foss & Trapp, 2002). La langue est influente dans la création de la réalité, et les conversations de tous les jours sont subtiles, mais puissantes, dans l'élaboration de nos perceptions/représentations des autres, indépendamment d'un contact réel avec l'autre.

Replacé dans la perspective d'une construction altéritaire d'un meilleur vivre ensemble, le dialogue spirituel commence par une écoute profonde, une curiosité positive à apprendre sur le monde et par une ouverture sur l'autre dans ses différences (Abu-Nimer, 2002). Celui-là n'est pas seulement un aperçu d'un partage interactif d'idées, de découvertes et d'opinions de toutes sortes touchant la spiritualité avec nos compagnons de voyage terrestre, mais il est également une communication avec la vie elle-même et une atteinte collective à la recherche d'un discernement profond de la réalité spirituelle diversifiée, dans laquelle nous vivons pour arriver à un meilleur vivre ensemble dans nos dissimilarités spirituelles variées (Wood, 2009). Le dialogue spirituel instaure par conséquent un lieu, un espace de rencontre altéritaire où l'on peut partager ses idées et apprendre les croyances spirituelles des autres d'une manière respectueuse et sans jugement.

6.3 La mise en place d'un dialogue spirituel à l'école

Favoriser le dialogue spirituel en salle de classe se fait de deux manières selon Clarke (2005.) Premièrement, on peut tout simplement en parler en tant que groupe de manière simple et ouverte pour faire naître des activités basées sur le curriculum. Pour ce faire, l'enseignant responsable est l'instigateur au dialogue. Par exemple, Palmer (1999) affirme que la quête humaine de la connectivité est, si exploitée correctement, au cœur de chaque matière enseignée à l'école et n'attend que d'être mise en avant: une leçon d'histoire peut établir des liens avec les nombreuses souches spirituelles influentes du passé, une leçon de science peut encourager des liens avec les merveilles du monde naturel et les différentes théories de la création humaine; une leçon d'anglais ou de français peut ouvrir des connexions à des termes utopiques dans le domaine spirituel et des auteurs de toutes sortes qui sont reliés au monde spirituel de près ou de loin; une leçon de gymnastique peut favoriser des liens à la sagesse du corps; une leçon d'art peut évoquer des connexions avec le sublime et le divin, et ainsi de suite. En ce qui concerne les aspects plus informels du programme, les enseignants peuvent utiliser des projets de groupe, des sorties de classes, des jeux éducatifs, des conseils étudiants et des célébrations communautaires de toutes sortes comme des occasions d'engager et de favoriser un dialogue spirituel dans la classe et dans l'école entière (Majmudar, 2000). Dans tout ceci, la structure et l'environnement même de l'école peuvent également aider à créer et favoriser la mise en place d'un dialogue spirituel positif et constructif (Halford, 1998; Orr, 1999).

La deuxième manière de favoriser le dialogue spirituel en salle de classe est celle d'encourager et de permettre aux acteurs de l'école (les parents, les élèves, les enseignants et la direction) l'expression de leur spiritualité de manière respectueuse et responsable (Clarke, 2005). En effet, l'école est un lieu d'échange d'idées et doit donc être fondée sur des principes de tolérance et d'impartialité de sorte que toutes les personnes au sein du milieu scolaire se sentent également libres de participer et d'exprimer leur spiritualité. Des expressions et des manifestations responsables et respectueuses de la spiritualité devraient être encouragées dans les écoles en ce qu'elles ont le potentiel de promouvoir la tolérance, la diversité et le respect des différentes

manières de vivre dans une société démocratique et pluraliste qu'est celle dans laquelle nous vivons ici au Canada (Clarke, 2005).

Dans un même ordre d'idées, pour parvenir à mettre en place l'exercice d'un dialogue spirituel constructif et efficace, il est important d'avoir une base de fondation solidement établie dans la préparation d'un prédialogue (Cilliers, 2002). Les fondations prédialogues établies avant de faire partie d'un dialogue au sein d'un groupe en tant que tel sont celles où les attitudes peuvent être formées d'une manière qui peut conduire à de véritables expériences d'échanges spirituels. La majorité des travaux qui établit les bases pour la coopération d'un dialogue spirituel affirme qu'une réflexion personnelle établie doit avoir lieu avant que les parties ne se rencontrent face à face parce que ce processus permet aux futurs participants du dialogue de formuler et d'articuler leurs attitudes et leurs croyances spirituelles avant d'avoir une conversation avec les autres (Cilliers, 2002). En outre, Panikkar (1999) ajoute que la mise en place d'un dialogue spirituel efficace repose sur un processus de réflexion interne, avant de faire partie d'une conversation où l'on considère les points de vue spirituels des autres. En effet, les réflexions sur les messages communiqués dans la sphère publique ainsi que la réflexion intérieure sur soi-même, ses propres croyances spirituelles et celles des autres avant de participer à un dialogue peuvent préparer le participant à mieux gérer la méconnaissance et les inconformités de toutes sortes face aux différents points de vue qui seront exposés lors de l'échange (Cilliers, 2002). Cilliers (2002) ajoute que même si ce processus de préparation peut être souvent négligé, il peut quand même produire un échange spirituel de qualité lors d'un dialogue; il est même d'une importance majeure en ce qu'il construit des liens cruciaux qui finiront de maintenir des relations harmonieuses souhaitées découlant d'un dialogue spirituel vers un meilleur vivre ensemble dans nos différences (Cilliers, 2002).

Indépendamment de l'appartenance spirituelle de ceux qui font partie du dialogue spirituel, la spiritualité est un puissant moteur par lequel les individus perçoivent le monde et peut potentiellement transformer une conversation laïque en quelque chose de beaucoup plus profond (Clarke, 2005). Pendant le dialogue spirituel, plusieurs formes de spiritualités peuvent se rencontrer dans la conversation. Par conséquent, il est important de considérer la façon d'aborder les espaces qui composent des visions différentes du monde parfois incompatibles. Keaten et Soukup (2009) distinguent quatre attitudes à

l'égard de l'autre dans le dialogue spirituel: l'exclusivisme, le relativisme, le réductionnisme et le pluralisme. L'exclusivisme préconise qu'il n'y ait qu'une seule vérité absolue. Il s'agit d'une perspective fermée qui met l'accent sur les différences (Keaten & Soukup, 2009). Les personnes qui entrent dans cette catégorie sont certaines que leurs croyances sont justes et ont une vision spirituelle centrée du monde. Ce point de vue ne favorise pas un partage ouvert des expériences spirituelles. Le relativisme, en revanche, soutient que la vérité a de nombreuses manifestations et que toutes les spiritualités sont correctes à leurs façons. Les relativistes se concentrent sur les similitudes entre les individus (Keaten & Soukup, 2009). Bien que cette approche est une étape vers un environnement de partage du dialogue, les différences spirituelles fondamentales démontrent clairement que nous ne sommes pas tous les mêmes. Dans le réductionnisme, le participant au dialogue considère la spiritualité de l'autre à travers sa propre spiritualité pour tenter de comprendre l'autre. Par exemple, un chrétien peut comprendre Bouddha par ses similitudes avec Jésus-Christ. Bien que ce soit une étape pour essayer de comprendre autrui dans sa spiritualité, l'autre est toujours défini à travers une lentille limitée de sa propre foi. Enfin, le pluralisme embrasse pour sa part la diversité, mais aussi enseigne que le désaccord est autorisé et acceptable. De nombreux chercheurs privilégient une approche pluraliste pour favoriser un dialogue productif. Le dialogue pluraliste n'a pas comme but de savoir qui a raison et de définir ce qu'est la « vérité » (Keaten & Soukup, 2009; Deetz & Simpson, 2004). Le pluralisme vise à favoriser la compréhension et l'appréciation plutôt que l'accord, qui permet aux gens de conserver leur identité spirituelle pendant la conversation plutôt que de focaliser le débat sur qui a raison. L'objectif est de comprendre l'autre et d'enrichir sa propre spiritualité par le partage d'expériences spirituelles avec les autres participants dans le dialogue. Le pluralisme est une approche qui préconise que toutes les voix spirituelles soient nécessaires à la construction d'un monde meilleur au beau milieu d'une grande diversité. Pour résumer, le dialogue spirituel est une conversation qui façonne les perceptions de la réalité. La multiplicité des voix qui se produit au cours de ce dialogue crée de nouvelles significations qui conduisent à de meilleures compréhensions des participants, entraînant une connexion profonde avec les autres et l'enrichissement de connaissances (Keaten & Soukup, 2009). Le dialogue spirituel construit alors un environnement discursif, voire un contexte d'appropriation au sens donné par Porquier et Py (2004), dans lequel les participants, dans l'esprit du pluralisme peuvent reconnaître et apprécier la différence des autres sans compromettre leurs propres croyances. C'est un

espace altéritaire où les participants rencontrent d'autres croyances spirituelles et sont poussés à penser en dehors de leurs propres visions du monde en reconnaissant la richesse de la diversité dans laquelle nous coexistons.

Ainsi, lors du dialogue spirituel pensé selon l'approche pluraliste, l'enseignant a un rôle primordial pour favoriser la rencontre altéritaire. Celui-ci prend en charge le processus du dialogue spirituel. Il est le guide, le personnage de base du dialogue, celui qui crée, favorise, nourrit et motive les échanges entre les participants. Pendant le dialogue, ce dernier se doit de faire la distinction entre l'enseignement de la spiritualité (de l'éducation spirituelle ou de l'endoctrinement) et l'enseignement à propos de la spiritualité (Haynes, 2008). Par le dialogue spirituel, l'enseignant doit exposer une approche académique de la spiritualité et non pas une dévotion, sensibiliser les élèves à la spiritualité, mais ne pas insister sur l'acceptation des étudiants à toute spiritualité, encourager l'étude de la spiritualité, mais non pas la pratique, exposer les élèves à une diversité de vues spirituelles sans percevoir aucun point de vue particulier, éduquer diverses spiritualités, mais ne pas favoriser le dénigrement d'aucune d'entre elles, et informer les étudiants sur diverses croyances spirituelles, mais ne pas conformer les élèves à l'une d'elles. Les discussions en classe sur la religion doivent être menées dans un environnement libre de tout plaidoyer de la part de l'enseignant (Haynes, 2008). Les étudiants peuvent, bien sûr, exprimer leurs propres opinions spirituelles aussi longtemps que cette expression est pertinente à la discussion. Comme indiqué précédemment, les participants à un dialogue ne prévoient pas mot pour mot ce qu'ils vont dire. Aucune méthode ou « recette à suivre » ne peut assurer un dialogue, et les participants ne devraient pas l'approcher en termes de technique ou par un ensemble de règles qui régissent leur utilisation. Au contraire, les participants, incluant l'enseignant, devraient se concentrer sur la relation entre soi et l'autre qui est créée par la communication interpersonnelle dans l'expression des différences. Néanmoins, alors que le contenu et la dynamique du dialogue ne peuvent pas vraiment être prédéterminés, les parties composant ce dernier peuvent néanmoins être préparées pour développer certaines aptitudes qui rendront les participants au dialogue plus équipés à y participer comme mentionné auparavant (Cilliers, 2002; Cissna & Anderson, 1994). Parce que le dialogue est, de par sa nature même, une conversation entre égaux, l'enseignant en charge qui veut prendre contrôle du dialogue en question n'a pas sa place. Cependant, certaines indications par l'enseignant sont nécessaires pour

faciliter le processus et aider au bon fonctionnement dialogique. Plutôt que de dire aux participants ce qu'ils doivent faire, l'enseignant fournit un contexte où la conversation constructive peut se produire. Il apporte des idées et tente de maintenir la conversation des participants par des questions et des réflexions. Les enseignants des écoles publiques ont comme tâche première dans le dialogue spirituel de promouvoir la diversité spirituelle juste et objective, sans inciter ni dénigrer la spiritualité de groupes généraux ou spécifiques en particulier, tout en étant des guides investigateurs neutres qui exploitent toutes les occasions pour favoriser la discussion et l'exploration des dissemblances spirituelles en classe vers un meilleur vivre ensemble (Clarke, 2005).

TROISIÈME PARTIE : CONSIDÉRATIONS MÉTHODOLOGIQUES

Chapitre 7: Méthodologie

La recherche d'orientation qualitative dont l'ébauche méthodologique est décrite dans ce travail académique touche l'une des diverses dimensions de la multiculturalité qui est de plus en plus présente à l'école, soit celle de la spiritualité (Clark, 2005; Cook, 1994; Olgivie; 1994, Lapointe & Langlois, 2002; Taman, 1994). Ayant comme but principal de contribuer aux connaissances qui peuvent aider à améliorer et mieux comprendre le monde de l'éducation, cette recherche qualitative a pour objectif précis d'aller sur le terrain pour y recueillir les opinions de parents, d'enseignants et de la direction d'une salle de classe pour ensuite en faire l'analyse en lien avec les documents principaux sur le sujet, dans le but d'apporter des recommandations spécifiques de développement curriculaire en lien avec le leadership en éducation.

La question de recherche à la base du projet de recherche en cours dès lors est la suivante: *Quelle est la place du dialogue spirituel à l'école vers la construction altéritaie d'un meilleur vivre ensemble dans nos différences ?*

L'objectif général de cette thèse est de trouver des moyens de mieux comprendre comment un dialogue spirituel peut être instauré en salle de classe pour favoriser un meilleur vivre ensemble dans nos différences favorisant ainsi une direction éducative appropriée pour faire face de manière efficace et proactive à cette dimension de la diversité qui est de plus en plus présente dans les salles de classe, soit celle de la spiritualité.

Ce chapitre présentera le choix et la justification de la méthodologie utilisée pour mener à bien le projet de recherche. Cette troisième partie est composée de quatre dimensions principales qui seront présentées dans l'ordre suivant: la méthodologie qui touchera le choix d'une approche épistémologique constructiviste qualitative en éducation, le cadre méthodologique qui exposera l'identification du contexte et des participants de l'étude en question, le recueil des données par la recherche triangulaire et enfin l'exploration des procédures d'analyse utilisées.

7.1 Approche méthodologique de recherche qualitative en éducation

Il n'y a pas de recherche qui peut se faire sans qu'il y ait tout d'abord une interrogation sur un problème de départ pour laquelle la réponse n'a pas encore été trouvée. Lenoir utilise les mots de Beillerot (1991) pour définir la recherche en général comme étant l'effort pour découvrir un objet, une information ou des connaissances sur un thème précis (Lenoir, 1996). Plus précisément de son côté, la recherche en éducation tente de produire des connaissances qui décrivent, prédisent, améliorent et expliquent les processus et les pratiques liés à l'éducation en tant que telle (Gauthier, 2003).

Ayant la tâche principale de contribuer aux connaissances qui peuvent aider à améliorer la condition et mieux comprendre le monde de l'éducation sous plusieurs dimensions, la recherche éducative est définie comme une forme d'enquête par laquelle les concepts clés et les procédures sont soigneusement définis pour minimiser les erreurs afin de rendre les résultats de l'étude explicites pour en faire leur interprétation en lien avec les connaissances reliées à l'objet de l'enquête (Gall, Gall & Borg, 2002).

La méthode de recherche choisie pour ce projet de recherche est fortement reliée aux pratiques constructivistes qui reposent sur l'hypothèse que la réalité sociale est construite par des individus impliqués dans l'action même (Fosnot, 1996). Fondée sur des croyances kantienne, cette doctrine affirme que la réalité est construite par le sujet connaissant qui construit sa propre réalité en s'engageant dans des activités mentales (Fosnot, 1996). Selon la pensée constructiviste, les gens conçoivent la réalité extérieure différemment les uns des autres, selon un ensemble unique d'expériences avec le monde ainsi que leurs représentations et leurs croyances à leur sujet. Ces représentations sont constamment ouvertes au changement et l'apprentissage constitue un processus actif dans lequel la signification est développée sur la base de l'expérience (Fosnot, 1996).

Une approche méthodologique de recherche qualitative est utilisée pour effectuer la recherche de thèse en question. Le terme qualitatif est donné d'une certaine façon pour la recherche de données qui se mesure plutôt difficilement comme les comportements et les mots des individus (Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer & Alvaro, 1997). La recherche qualitative est par définition de nature exploratoire. Elle est utilisée pour

pousser plus loin les questions d'intérêts et explorer les nuances liées au problème d'un projet de recherche en question (Gall, Gall, & Borg, 2002). En effet, la recherche qualitative contribue à développer la compréhension initiale d'un problème tout en cherchant un éventail d'idées et de sentiments sur le sujet de recherche en question. Pour ce faire, elle explore des points de vue différents entre les groupes et les catégories de personnes impliquées tout en tentant de découvrir les motivations sous-jacentes et les facteurs qui influencent la prise de décision et d'opinions (Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer & Alvaro, 1997).

La recherche qualitative est motivée par le désir d'interpréter le sens de la réalité des individus, apportant une perspective logique et interactive dans le milieu naturel des personnes (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004). En d'autres mots, son but est de chercher à comprendre les interprétations des gens, son point de vue est basé sur la réalité que ces derniers perçoivent, ses données sont subjectives, son accent est holistique, son orientation est penchée sur la découverte de théories et d'hypothèses qui sauront évoluer à partir des données qui sont recueillies, son instrumentation est humaine, ses conditions plutôt naturalistes et ses résultats valides dans le sens où l'accent est mis sur la conception et les procédures afin d'obtenir des données les plus réelles, riches et profondes possible.

Avant d'entreprendre une telle démarche de recherche, il est important de prendre conscience des avantages et des désavantages de l'utilisation de la recherche qualitative. Deux des avantages majeurs de haute importance de la méthode de recherche qualitative reposent en ce qu'elle favorise une compréhension plus en profondeur des informations recueillies et visent un regard plus large de la situation dans son ensemble, qui s'avèrent très adéquats dans une étude comme celle qui est entreprise dans ce travail de recherche. D'un autre côté, les inconvénients rattachés à ce type de méthode de recherche reposent souvent sur les suivants : la subjectivité même de l'enquête entraîne des difficultés pour établir la fiabilité et la validité des approches et des informations, la difficulté de prévenir ou de détecter les préjugés du chercheur lors du processus de la recherche, et enfin, sa portée est limitée en raison de la profondeur de collecte de données complètes qui se doit d'être faite pour vraiment maximiser sa pertinence (Brewerton & Millward, 2001).

La recherche qualitative peut spécifiquement aider à saisir le sens que les participants à l'étude donnent aux événements, aux situations, ainsi qu'à leurs expériences, en lien avec leurs représentations de la spiritualité. Compte tenu de la nature plutôt abstraite du thème de la spiritualité et du fait que l'un des objectifs du processus de recherche est d'explorer en profondeur les perspectives et le point de vue des participants impliqués, leurs valeurs et le sens qu'ils donnent à leurs pratiques déclarées, une approche de recherche qualitative constructiviste est jugée plus appropriée pour notre recherche. En effet, cette approche va permettre d'explorer la place de la spiritualité chez des acteurs éducatifs dans la construction d'un vivre ensemble du citoyen à une école de la Colombie-Britannique. Elle est appropriée dans le sens où elle peut être efficace pour révéler la complexité cognitive et affective des participants impliqués dans le processus de recherche (Gall, Gall & Borg, 2002).

7.2 L'école et les participants

7.2.1 L'école

L'école fait partie d'un conseil scolaire très étendu de Colombie-Britannique. Elle est une école primaire située dans un quartier urbain à l'est de la ville centrale qui compte environ 658 élèves répartis dans plus de 26 classes et plus de 70 individus sur l'équipe-école, dont une directrice, un directeur adjoint et un comité de parents dynamiques très impliqués. L'établissement, qui est fier d'offrir un enseignement en anglais et en immersion française de la maternelle à la septième année du primaire (incluant deux programmes spéciaux appelés « Early French Immersion » et « Late French Immersion ») jure par la règle d'or de l'école qui est « Je prends soin de moi, je prends soin des autres et je prends soin de ce lieu ». Selon son site internet, l'école primaire affirme vouloir s'engager à créer un environnement sécuritaire et stimulant dans lequel tous les élèves qui la fréquentent peuvent y développer leur potentiel intellectuel, social, affectif, physique et créatif en vue d'un apprentissage continu, vers un succès désiré.

En plus de favoriser fortement auprès de ses élèves une vie scolaire ancrée sur la compréhension et l'exploration de la lecture par l'entremise d'une bibliothèque diversifiée et très active dans l'école même, l'établissement scolaire en question promeut une vie

saine et sportive, rejoignant ainsi d'autres écoles du district et de la province pour encourager tous les élèves à atteindre l'objectif du gouvernement provincial de s'engager dans 30 minutes d'activité physique chaque jour. Tous les acteurs de l'école sont ainsi encouragés à aller à l'extérieur pendant la récréation (20 minutes), après avoir pris leur déjeuner (un autre 15-30 minutes), ainsi que chaque vendredi matin pour courir autour de l'école environ 20 minutes. Les étudiants reçoivent aussi deux cours de 45 minutes d'éducation physique chaque semaine.

Située dans un voisinage à revenus moyens où l'on retrouve des familles diversifiées provenant de différents arrière-plans culturels, ethniques, spirituels, éducatifs et socioéconomiques, l'école est établie dans un secteur de la ville lui-même très diversifié et en général bien harmonieux. L'école est ouverte sur la communauté et offre de nombreuses activités avant, durant et après les heures de classe, telles que le Pumpkin Patch, le Salon du livre, des soirées théâtre et films, le iWalk, la Semaine de la diversité, les festivités du jour de la terre, le carnaval interculturel du printemps, le concert annuel de Noël et de nombreuses autres activités qui favorisent l'intégration de tous et définit la dynamique de l'école.

7.2.2 Les participants

Afin de bien cerner le thème étudié lors de la collecte de données et de bien diriger le chercheur vers des pistes d'études pertinentes, les participants choisis pour cette étude qualitative représentent les principaux acteurs qui encadrent les jeunes au cours de leur scolarisation. Nous avons décidé de cibler l'exploration des discours des trois groupes d'adultes principaux qui possèdent un leadership direct dans la mission éducative des élèves.

La direction de l'école (le directeur et le directeur adjoint): Obtenir la position, l'opinion et les commentaires de ces acteurs qui possèdent une grande influence dans le système d'éducation par rapport à ses politiques, ses lois de toutes sortes et surtout sur l'organisation même de l'école où ils évoluent est une partie essentielle à aborder pour explorer le thème de recherche en question, surtout si l'on envisage dans une perspective de leadership formuler, au terme de notre étude, des recommandations.

Les enseignants: Ceux-ci sont des acteurs de premier plan du système scolaire. Il est essentiel de les inclure dans le projet de recherche en question car ils sont directement joints aux représentations de la spiritualité à l'école par leurs pratiques, leurs relations avec les élèves et leur responsabilité face à leurs tâches éducatives. Et aussi, comme nous l'avons vu dans les parties précédentes, parce qu'ils sont ceux qui peuvent initier le dialogue spirituel au sein des salles de classe.

Les parents: Il est important d'inclure la voix de ces acteurs de premier plan dans le système scolaire. Un échantillon de parents provenant de différents arrière-plans culturels, ethniques, spirituels, éducatifs et socioéconomiques saura enrichir les résultats de la recherche en cours d'une manière considérable. Sachant que les parents ont une grande influence sur la façon dont l'école est établie au Canada dans le système public, la position de divers parents de l'école où la recherche est effectuée sur la question de la place de la spiritualité est une source de données majeures que le chercheur ne peut laisser de côté.

7.3 Le recueil des données par une recherche triangulaire

7.3.1 L'étude de cas comme outil d'investigation

Compte tenu du rôle actif que joue le chercheur sur le terrain lors de cette recherche décrite dans ce travail académique, la collecte des données constitue un moment important du processus de recherche. Pour ce faire, le chercheur qualitatif devra réduire le plus possible ses influences personnelles pour effectuer sa collecte de données (Gall, Gall, & Borg, 2002). Dans le processus de la cueillette des données de cette recherche qualitative, une étude de cas en Colombie-Britannique est effectuée.

L'étude de cas consiste en une étude détaillée des individus, de groupes et d'institutions. Le chercheur effectuant une étude de cas cherche à analyser les variables pertinentes en lien avec le sujet de recherche (Gauthier, 2003). La différence principale entre les études de cas et les autres types d'études est que l'attention est portée sur le cas individuel et non un ensemble de cas de la population. La plupart des études recherchent ce qui est commun et omniprésent. Cependant, dans l'étude de cas, l'accent

n'est pas nécessairement placé sur une généralisation en tant que telle, mais plutôt sur la compréhension détaillée du cas en question dans sa complexité même (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004). Une étude de cas est faite le plus souvent dans des conditions naturelles, de sorte que le système peut être compris dans son propre habitat (Stake, 1995).

L'étude de cas est par conséquent une méthode de cueillette et de traitement de l'information qui se caractérise par une description détaillée d'un événement et par une analyse qui essaie de mettre en relation l'individu et le social (Merriam, 1998). Selon cette auteure, l'étude de cas se définit de la façon suivante: elle est descriptive (le résultat est une description détaillée du cas étudié), particulariste (elle s'intéresse au cas particulier), inductive (elle part de l'observation de terrain et de raisonnement inductif pour élaborer des liens entre les propriétés du cas, des catégories et des hypothèses interprétatives) et heuristique (elle permet une compréhension recherchée du cas étudié). Les instruments de collecte de données qu'elle utilise sont divers et variés. Ils recouvrent à la fois la recherche documentaire, les entrevues qualitatives, les questionnaires, l'observation directe et participante, etc. Pour l'étude de cas, Merriam (1998) considère les stratégies de triangulation comme la méthode la plus efficace pour atteindre une forte validité des résultats.

Dans les sciences sociales, la triangulation est souvent utilisée pour indiquer que plus de deux méthodes sont utilisées dans une étude en particulier en vue de doubler (ou de tripler) la vérification des résultats. L'idée est que l'on peut être plus confiant avec un résultat si ces différentes méthodes conduisent à ce même résultat (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004). Si un chercheur utilise plus d'une méthode, ceci peut donner la possibilité de trouver des résultats similaires qui s'entrecroisent donnant ainsi une validité plus solide à ces derniers (Gauthier, 2003). Denzin (2006) a identifié plusieurs types de triangulation. Un premier type implique la convergence de multiples sources de données. Un autre type est la triangulation méthodologique qui implique des données provenant de différentes sources de collecte de données. Enfin, un troisième type est celui par lequel plusieurs chercheurs sont impliqués dans une enquête.

Les trois méthodes de collecte de données de notre recherche sont la recherche documentaire, l'entretien compréhensif individuel et l'entretien de groupe semi-structuré. Par l'étude de deux axes principaux du discours que sont les documents oraux (par la voix des acteurs clés de l'école) et écrits (par le biais des textes et d'autres instructions officielles), l'objet de recherche en question sera placé sous un feu d'éclairages différents favorisant ainsi une exploration plus complète et la possibilité d'effectuer une analyse de plus grande qualité sous différents angles (Desgroseillers, 2012; Denzin & Lincoln, 2011; Gauthier, 2006; Karsenti & Savoie-Zajc, 2004; Pires, 1997).

7.3.2 La recherche documentaire

Le document écrit constitue une source précieuse de collecte de données pour le chercheur qualitatif. Étant donné qu'il décrit des actions du passé qui souvent ont un impact direct sur le présent, le document écrit permet d'ajouter un regard descriptif plus approfondi de la compréhension d'un thème étudié (Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer & Alvaro, 1997). Pour faire une analyse de recherche documentaire qui saura avoir un impact direct sur le processus de recherche lui-même, le chercheur se doit de trouver des documents d'une authenticité et d'une fiabilité de qualité qui auront été choisis selon le bon contexte en lien avec le sujet de recherche. Dans notre cas, les documents donnent à voir les représentations de l'autorité scolaire et celles du ministère de l'éducation de la Colombie-Britannique permettant ainsi de mettre en perspective ce qui est dit officiellement et ce que disent les individus.

Dans le cadre du projet de recherche décrit dans cet ouvrage, en plus de faire une collecte de données par l'entremise d'entretiens compréhensifs que nous présenterons ci-après, une collecte de données des discours d'institutions politiques et en lien avec les représentations de la spiritualité dans une école urbaine de la Colombie-Britannique est effectuée, favorisant ainsi une triangulation propice à une analyse riche et intéressante. Le chercheur effectuera une recherche documentaire en lien avec les représentations de la spiritualité en éducation au niveau du pays, de la province de la Colombie-Britannique, du conseil scolaire et de l'école où la recherche est effectuée pour bien cerner ce qui est disponible en tant que discours écrits en lien avec le sujet exploré. Cette recherche des documents disponibles saura familiariser le chercheur avec le thème de la spiritualité dans

le contexte même où la recherche est réalisée pour favoriser une analyse des données de qualité en parallèle avec celle effectuée lors des entretiens compréhensifs avec des parents, des enseignants et l'équipe de direction.

7.3.3 L'entretien de type compréhensif

Parmi les méthodes communes de collecte de données dans la recherche qualitative, on trouve les groupes de discussion, les entrevues en profondeur, les observations ininterrompues, les babillards, les enquêtes, les questionnaires, les journaux de bord, etc. Pour cette recherche, et pour nous adapter au contexte qui est le nôtre, nous avons choisi l'entretien individuel compréhensif et l'entretien de groupe semi-structuré.

L'entretien compréhensif permet de rencontrer les personnes dépositaires d'un savoir important lors d'une conversation. Il est un instrument souple et efficace pour produire une explication du social (Kaufmann, 2011). L'entretien compréhensif est une configuration interindividuelle où le chercheur réclame la parole d'un participant à propos d'un sujet donné tout en lui reconnaissant un droit à une subjectivité libre (Matthey, 2005). Cette méthode de collecte de données a été sélectionnée pour ce travail de recherche parce qu'elle est un outil de recherche très flexible. Elle peut être utilisée à n'importe quelle étape du processus de recherche et peut également être facilement combinée avec l'approche de l'analyse de données secondaires existantes ou documentaires (Gauthier, 2003). Contrairement à l'entretien structuré qui repose sur l'utilisation d'un questionnaire structuré administré par un enquêteur et l'entretien semi-structuré qui comporte des questions ouvertes, l'entretien compréhensif aborde seulement un ou deux sujets, mais de façon plus approfondie offrant l'opportunité d'explorer et de sonder avec plus de profondeur par des questions ouvertes certains intérêts en liens avec le thème de la spiritualité qui peut être plutôt difficile d'approche de par son côté plutôt abstrait. Cette approche est généralement plus pratique à analyser et à comparer par la suite, permettant également aux participants d'expliquer leurs réponses et de fournir des informations plus détaillées en cas de besoin sur le sujet (Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer & Alvaro, 1997).

De son côté, l'entretien de groupe semi-structuré a pour objectif d'obtenir des renseignements en face à face en petits groupes, en recourant à une série de questions générales pour guider les conversations mais en laissant la possibilité d'ajouter d'autres questions qui pourraient surgir de la discussion entre les participants. Du point de vue du suivi-évaluation, l'entretien de groupe semi-structuré est important pour parvenir à une compréhension approfondie des questions qualitatives en particulier. La parole étant libre (bien que guidée par une série de questions), ces entretiens sont utiles pour évaluer, par exemple, les répercussions qui n'avaient pas été prévues (positives ou négatives), les opinions concernant la pertinence et la qualité des réalisations, etc. (Beaud & Weber, 1997). Il est important de mentionner que puisque la recherche touche le thème du dialogue spirituel à l'école, nous avons trouvé adéquat de favoriser le dialogue lui-même entre les participants comme étant une manière cohérente de collecter des données sur le sujet de recherche en question.

En effet, de par la dimension plutôt cachée et voire même taboue de la question de la spiritualité à l'école, parce que celle-ci touche les croyances, les valeurs, les idéologies et les philosophies transmises et construites par les participants ainsi que leurs expériences personnelles, une approche par entretien compréhensif laisse aux participants l'opportunité de s'ouvrir plus sur le sujet tout en ayant des questions pertinentes ciblées d'avance pour favoriser une collecte de données appropriée. De plus, ce format d'entrevue stimule la réflexion sur le sujet et favorise l'exploration d'un dialogue plus spontané (Kaufmann, 2011). Ces facteurs sont importants à considérer sachant que les discussions entourant la spiritualité peuvent souvent être complexes, difficiles d'approche et très personnelles dans la plupart des cas, résultant en une collecte de données ardue.

Il est important de mentionner que lors de l'entretien compréhensif, le chercheur se doit de contrôler sa réaction le plus possible. Le but de l'entretien est de savoir ce que les participants croient sur le thème étudié. Le chercheur doit choisir un environnement d'entretien et des conditions dans lesquels les participants se sentiront à l'aise, sûrs et assez confortables pour parler ouvertement de leur point de vue, surtout sur un sujet plutôt personnel et délicat comme celui de la spiritualité (Gauthier, 2003). Le chercheur doit aussi éviter de présenter des « oui » ou des « non » aux questions qui ont tendance à

étouffer les détails et tenter le plus possible de faire preuve de souplesse dans son approche avec les participants (Wolcott, 1990).

Afin d'être bien préparé à mener les entretiens, le chercheur a avantage à obtenir des informations de fond à propos des participants avant l'entrevue, d'assurer leur confidentialité, d'observer une méthode éthique à tout moment, de mettre le participant à l'aise, de maintenir le contrôle et tenter d'être aussi objectif que possible pendant le processus de recherche en question (Brewerton, & Millward, 2001).

Cinq entrevues ont été effectuées : deux entretiens individuels (directeur et directeur adjoint) et quatre entretiens de groupe (groupe 1 :8 parents, groupe 2 :6 parents, groupe 3 :8 enseignants et groupe 4 :5 enseignants). Avant de revenir sur le guide et la conduite des entretiens, il nous faut d'abord nous arrêter sur le recrutement et la sélection des participants.

7.3.4 Recrutement et sélection des participants

Les participants à cette recherche ont été recrutés et sélectionnés de façons différentes, selon le groupe dont ils faisaient partie (direction, parents ou enseignants). En ce qui concerne les participants faisant partie de la direction de l'école, une lettre d'invitation officielle leur a été donnée en main propre, étant donné que ces derniers étaient des connaissances très accessibles pour le chercheur (Annexe A). Lorsque le directeur et le directeur adjoint ont exprimé immédiatement leur intérêt à faire partie de la recherche, l'investigateur leur a envoyé un courriel de confirmation pour fixer la rencontre de l'entretien la même semaine (Annexe E). L'entretien individuel compréhensif avec le directeur d'école a eu lieu le mardi 15 octobre 2013 à 12h15 dans la salle de conférence tandis que celui avec le directeur adjoint a eu lieu le mardi 29 octobre 2013 à 12h15 dans son bureau. Lors de ces rencontres, une application d'autorisation a été remplie par les participants (Annexe B). Un court questionnaire descriptif a été rempli par les deux participants (Annexe H). Les réponses aux questions de ce questionnaire ont été remplies de façon libre. Il faut noter que dans la section « Affiliations spirituelles/ religieuses » le participant devait noter avec l'aide d'une échelle de 0 à 10 (zéro étant le moins et dix étant le plus) son degré de pratique et d'engagement qu'il croit exercer, par rapport à

l'affiliation spirituelle/religieuse à laquelle il adhère. Voici, sous forme de tableau, un descriptif des profils de ces deux participants

Tableau 1: Description des participants en position de leadership

Leaders	Sexe	Âge	Lieu de naissance	Affiliations culturelles déclarées	Langues	Profession / années d'expérience	Années passées à l'école	Affiliations spirituelles/religieuses (0-10)
D-15oct2013	H	51	Canada	Allemande	Anglais Français	Directeur 18 ans	1 an	Chrétienne (2)
Dadjoint-29oct2013	H	48	Canada	Juive	Anglais	D-Adjoint 1 an Enseignant 11 ans	2 ans	Judaïsme (6)

Pour ce qui est des parents participants, trois manières ont été utilisées pour en faire le recrutement. Une première façon a été par l'envoi d'une lettre officielle d'invitation à tous les parents de la classe dans laquelle l'investigateur enseigne (Annexe A). Cette invitation écrite était la même qui a été envoyée pour le recrutement de la direction et des enseignants. Sachant que l'investigateur est l'enseignant même des enfants de ces parents, un lien de confiance et de proximité était déjà établi entre ceux-ci, facilitant ainsi un recrutement rapide. Une deuxième façon dont certains parents ont été recrutés pour la recherche a été par le bouche à oreille entre parents. En effet, ceux qui ont reçu une lettre officielle par l'entremise de leurs enfants dans la classe de l'investigateur ont invité d'autres parents d'autres classes à participer à la recherche. Enfin, la dernière façon utilisée pour le recrutement de parents a été la mise en place d'une annonce dans le bulletin du mois de l'école que chaque élève reçoit et apporte à la maison. Cette petite annonce disait:

[Name of School District] approved Doctorate Research Project at [Name of School]: Parent Volunteers needed!

My name is Francois Grenier and I have been a teacher at _____ since 2004. As part of my coursework for my Doctorate-of-Education degree at SFU, I shall be designing and conducting a research project during the months of October until December 2013 at _____. The

research project focuses in education and is entitled: A place for spirituality in elementary school: A dialogue on diversity towards a better live together. In order to accomplish this research project, I need the participation of [Name of School]'s parents. Your participation would resume in being part of a short group discussion on the research topic. If being part of this project is something that could interested you, please contact me by email or in person. Also, if you have any questions and/or would like to get more details regarding this research, you may communicate with me. Thank you in advance for your support!

Les parents ont exprimé un intérêt à faire partie de la recherche en retournant au chercheur la lettre de recrutement, puis ce dernier leur a envoyé un courriel pour confirmer la rencontre et fixer la date de l'entretien (Annexe F). Deux séries d'entretiens de groupe compréhensifs ont été effectués, soit le 13 et le 14 octobre 2013. Les deux entretiens ont été effectués dans la salle des professeurs de l'école. Lors de ces rencontres, une application d'autorisation a été remplie par les participants (Annexe C). Là encore, un court questionnaire descriptif a été rempli par les participants (Annexe H). Les réponses aux questions de ce questionnaire ont été données de façon libre. Et tout comme pour la direction de l'école, les parents participants, dans la section « Affiliations spirituelles/religieuses », devaient noter avec l'aide d'une échelle de 0 à 10 (zéro étant le moins et dix étant le plus) leur degré de pratique et d'engagement qu'ils croient exercer. Voici, sous forme de tableau, un descriptif des profils de ces participants :

Tableau 2: Description des parents participants de l'entretien du 13 octobre 2013

Parents	Sexe	Âge	Lieu de naissance	Affiliations culturelles déclarées	Langues	Profession/ années d'expérience	Années à l'école	Affiliations spirituelles /religieuses (0-10)
P113-oct2013	F	43	Canada	Canadienne	Anglais	Docteur 13ans	3ans	Pas nommée (5-8)
P2-13oct2013	F	47	Canada	Grecque	Anglais Grecque	CGA 20 ans	11 ans	Mormonne (10)
P3-13oct2013	F	43	Canada	Punjabi Asiatique	Punjabi Anglais	Services sociaux 2ans	4 ans	Hindouisme (1)

P4-13oct2013	F	45	Canada	Français Britannique	Anglais français	Administrateur 15 ans	7 ans	Chrétienne (10)
P5-13oct2013	F	36	Canada	Czech ukraine	Anglais	Infirmière	5 ans	Pas nommée (6)
P6-13oct2013	M	48	Canada	Canadienne	Anglais	Thérapeute 19 ans	12 ans	Mormonne (10)
P7-13oct2013	F	47	Canada	Francaise Anglaise	Anglais	Enseignant au Collège	7ans	Catholique (0)
P8-13oct2013	F	40	États-Unis	Anglaise	Anglais	Administrateur 4 ans	1 an	Pas nommée (10)

Tableau 3: Description des parents participants de l'entretien du 14 octobre 2013

Parents	Sexe	Âge	Lieu de naissance	Affiliations culturelles déclarées	Langues	Profession/ Années d'expérience	Années passées à l'école	Affiliations spirituelles/ religieuses (0-10)
P1-14oct2013	M	52	États-Unis	Africaine	Anglais	Administration 30 ans	4 ans	Pas nommée (6)
P2-14oct2013	F	57	Angleterre	Blanche	Anglais	Psychologue 30 ans	8 ans	Pas nommée (10)
P3-14oct2013	M	46	UK	Européenne	Anglais	Éditeur 20 ans	5 ans	Pas nommée (vide)
P4-14oct2013	F	40	Canada	Juive Allemande	Anglais	Services sociaux 20 ans	3 ans	Judaïsme (1)
P5-14oct2013	F	45	Trinidad	Indienne	Anglais	Services sociaux	7 ans	Chrétienne (10)
P6-14oct2013	F	45	Canada	Écossaise	Anglais	Enseignant aux adultes	5 ans	Chrétienne (4)

Quant au recrutement et la sélection des enseignants participants à cette recherche, ils ont eux été faits d'une manière un peu différente. Étant donné que l'investigateur est lui-même un enseignant de l'école où la recherche est effectuée, il a recruté ces participants directement, lors d'une brève réunion du personnel où il a pu s'adresser à tous les enseignants de l'école pour les inviter à faire partie du projet de recherche, ainsi que par le biais d'une lettre officielle d'invitation qui a été placée dans

leur pigeonier (Annexe A). Lorsque les enseignants ont exprimé un intérêt à faire partie de la recherche en retournant au chercheur la lettre de recrutement, ce dernier leur a envoyé un courriel pour confirmer la rencontre et l'entretien (Annexe G). Deux entretiens de groupe compréhensifs ont été effectués, le premier le 13 octobre 2013 et le second le 15 octobre 2013. Les deux entretiens ont été effectués dans la salle de classe de l'enseignant-chercheur à l'école même. Lors de ces rencontres, une application d'autorisation a été remplie par les participants (Annexe D). Tout comme les autres participants, un court questionnaire descriptif a été rempli par les enseignants (Annexe H) et leurs réponses ont été libres. Dans la section «Affiliations spirituelles/religieuses », les enseignants devaient eux aussi noter avec l'aide d'une échelle de 0 à 10 (zéro étant le moins et dix étant le plus) leur degré de pratique et d'engagement en termes de leur affiliation spirituelle/religieuse. Voici, dans le tableau ci-après, le descriptif des profils de ces participants :

Tableau 4: Description des enseignants participant à l'entretien du 13 octobre 2013

Enseignant	Âge	Sexe	Lieu de naissance	Affiliations culturelles déclarées	Langues	Profession /Années d'expérience	Années à l'école	Affiliations spirituelles/religieuses (0-10)
E1-13oct2013	M	39	Canada	Canadienne	Anglais	Enseignant	10 ans	Pas nommée (0)
E2-13oct2013	F	47	Canada	Canadienne	Anglais	Enseignant	3 ans	Athéiste et Méditation (6)
E3-13oct2013	F	39	Canada	Canadienne	Anglais et français	Enseignant 14 ans	6 ans	Pas nommée (5)
E4-13oct2013	M	41	Hongrie	Canadienne	Anglais et Français	Assistant à l'éducation Spécialiste 9ans	4 mois	Chrétienne (5)
E5-13oct2013	F	41	Canada	Canadienne	Anglais	Enseignant 12 ans	6 ans	Athéiste (2)
E6-13oct2013	F	47	Canada	Grecque	Grecque et Anglais	Enseignant 25 ans	23 ans	Chrétienne (9)

E7-13oct2013	F	47	Canada	Canadienne	Anglais et Français	Enseignant 4 ans	3 mois	Atheiste (6)
E8-13oct2013	F	48	Vietnam	Canadienne et vietnamienne	Anglais et Français	Enseignant 13 ans	11 ans	Bouddhiste

Tableau 5: Description des enseignants participants de l'entretien du 15 octobre 2013

Enseignant	Sexe	Âge	Lieu de naissance	Affiliations culturelles déclarées	Langues	Profession / Années d'expérience	Années à l'école	Affiliations spirituelles /religieuses (0-10)
E1-15oct2013	F	37	Colombie	Canadienne et Première Nation	Français, Anglais Espagnol	Enseignante 5 ans	3 ans 1/2	Catholique (2)
E2-15oct2013	F	49	Canada	Canadienne	Français Anglais	Enseignante 12 ans	6 ans	Pas nommée (9)
E3-15oct2013	F	36	Canada	Juive	Anglais	Enseignante 12 ans	12 ans	Judaïsme (7)
E4-15oct2013	F	55	Canada	Française et Métisse	Anglais	Enseignante 30 ans	24 ans	Pas nommée (9)
E5-15oct2013	F	49	Canada	Anglaise, écossaise et mexicaine	Anglais, français et espagnol	Enseignante 20 ans	9 ans	Pas nommée (9)

7.3.5 Préoccupations éthiques

Il est important de mentionner l'importance de la dimension éthique d'une expérimentation de la sorte, où l'aide de participants est demandée pour parvenir à faire une collecte de données par l'entretien compréhensif. En effet, tout au long du processus

de recherche, les droits et le bien-être des participants à l'étude ne peuvent être empiétés d'aucune manière (Gauthier, 2003). En d'autres termes, le chercheur se doit de chercher à garantir à tous les participants impliqués leurs droits et leur bien-être dans une confidentialité bien établie (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004). Les considérations éthiques sont particulièrement importantes dans le cadre des entrevues sous forme d'entretiens compréhensifs, où l'un des principes de la pensée éthique moderne est cette nécessité de relations sincères avec l'autre (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004).

Le code d'éthique de l'Université Simon Fraser vise à clarifier les responsabilités des chercheurs et à protéger les droits des participants. L'investigateur de cette recherche était et est toujours lié par ce même code éthique. Ceci étant dit, avant même que la rédaction du projet de recherche ne débute, l'investigateur avait déjà reçu l'autorisation du comité d'éthique de l'université Simon Fraser, de l'école et du système scolaire où la recherche a eu lieu après avoir expliqué les avantages et les risques éventuels de la recherche. Avant le début de chaque entretien, l'investigateur a pris le temps de bien expliquer à tous les participants présents les objectifs de la recherche ainsi que les avantages et inconvénients possibles en plus de mentionner le droit des participants de se retirer du projet quand ils le désiraient. Après cela, les participants ont lu et signé une déclaration d'autorisation qui contenait cette information ainsi que les responsabilités propres de l'investigateur à leur égard.

Cette recherche qualitative examine d'une certaine façon les raisons du comportement humain, analysant des cas particuliers plus en détail. Pour se faire, la collaboration de participants est nécessaire. Cette tâche ne doit pas se faire à la légère, car Kaufmann (2011) précise l'importance de bien sélectionner les participants, car ceux-ci sauront influencer directement la qualité et la richesse des résultats de la recherche. Pour sélectionner les participants de cette étude qualitative, le chercheur a utilisé l'échantillonnage raisonné ou intentionnel pour choisir des gens qui répondent aux caractéristiques qu'il souhaitait étudier par rapport à la question de recherche (Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer & Alvaro, 1997). De ce fait, afin de déterminer et de comprendre quelles sont les représentations de la spiritualité chez des enseignants et leur direction scolaire mais aussi les parents d'élèves, et d'explorer les différents facteurs d'influence qui leur sont liés, une tentative de sélection de participants représentant le

plus adéquatement les différents types d'acteurs impliqués dans le système d'éducation de la Colombie-Britannique s'avérait être une décision appropriée afin de souscrire à une constance importante fortement liée au sujet de recherche : la diversité multiculturelle. En effet, il est important de noter ici que la sélection de l'échantillon des participants a été faite de manière à représenter le plus possible la diversité multiculturelle urbaine de la Colombie-Britannique sous les différentes caractéristiques qui lui sont reliées telle que l'âge, le sexe, la nationalité, le niveau d'expérience, l'état civil, l'arrière-plan spirituel et les langues qui composent les répertoires verbaux. De plus, une sélection auprès de participants que le chercheur connaissait déjà a été encouragée étant donné que ceci favorise une atmosphère confortable qui encourage des réponses plus détaillées pendant les entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2011).

Dans tout ce processus méthodologique, les préoccupations éthiques sont d'une importance majeure du début à la fin de la recherche. L'éthique est reliée aux principes moraux et aux règles de conduite d'une activité ou d'un groupe (Mauthner, Birch, Jessop & Miller, 2002). Dans le cas de la recherche qualitative décrite dans ce travail académique, ces règles et ces principes favorisent la protection des participants à la recherche. Tout au long du processus de recherche, des préoccupations éthiques précises ont été observées par le chercheur qualitatif en action. Celui-ci doit respecter un code éthique précis de l'université SFU en plus de celui de l'Énoncé de politique des trois Conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains (EPTC), qui est le principal document directif en matière d'éthique de la recherche dans le milieu universitaire canadien par ces trois principes directeurs que sont le respect des personnes, la préoccupation pour le bien-être et la justice (Karsenti, & Savoie-Zajc, 2011).

Dans la pratique, le principe du « respect des personnes » se traduit par l'idée d'un consentement libre, clair et constant tout au long du processus de recherche. Ce consentement doit être fait de manière libre et être donné de façon volontaire (Karsenti, & Savoie-Zajc, 2011). La décision de participer à la recherche doit représenter un choix authentique de la part du participant, sans aucune influence extérieure. Cette liberté de participation de la part du participant intégrait aussi le choix pour ce dernier d'y mettre fin à n'importe quel moment pendant le processus de recherche en question (Mauthner, Jessop, Miller & Birch, 2002).

Pour ce qui est du deuxième principe de la « préoccupation pour le bien-être », ce dernier se traduit par le devoir d'éviter, de prévenir ou de réduire les préjudices que peuvent subir les participants. Le chercheur a tenté le plus possible de diminuer au minimum les inconvénients et les risques que peut occasionner la recherche, telle que l'inquiétude ou la possibilité de rendre le participant mal à l'aise lors de questions portant sur des sujets plutôt personnels et tabous comme celui de la spiritualité par exemple (Gauthier, 2003). De plus, cette préoccupation du bien-être des participants à la recherche a été exprimée par un respect de la vie privée et de la confidentialité dans la collecte, l'analyse et la publication des données.

Enfin, le troisième principe qu'est « la justice » s'applique surtout à travers les processus de sélection des participants où les critères d'inclusion et d'exclusion sont effectués avec franchise et honnêteté en fonction des objectifs de la recherche. Dans la situation de cette recherche, ce dernier critère ne s'est pas appliqué, car tout participant souhaitant faire partie de la recherche a été invité à participer sans exception.

Toute recherche qualitative (y compris celle décrite dans ce travail) peut empiéter sérieusement sur les droits des participants et affecter du même coup négativement leur bien-être en tout temps. C'est pour cette raison principalement que le chercheur a dû être vraiment vigilant à ce que cela ne se produise pas tout au long du processus de recherche. Sachant que l'objectif général du chercheur est de contribuer au développement des connaissances scientifiques, la poursuite de ce dernier ne peut se faire sans adapter des préoccupations éthiques solides et bien établies comme il a été fait pour ce projet de recherche en question (Orb, Eisenhauer & Wynaden, 2000).

7.3.6 Déroulement des entretiens

Cinq entrevues ont été effectuées: deux entretiens individuels (directeur et directeur adjoint) et quatre entretiens de groupe (deux pour les parents et deux pour les enseignants). Le guide élaboré pour les entretiens compréhensifs comprenait deux parties. La première partie était constituée d'un court questionnaire de huit questions que le participant devait remplir avant l'entretien. Ces questions touchaient des informations générales sur les participants en lien avec le thème étudié. Il est important de prendre en

considération que la langue choisie du questionnaire a été l'anglais étant donné que cette dernière est la langue commune de tous les participants. Voici ce en quoi ce questionnaire consistait :

1-Sex :

2-Age :

3-Country of birth:

4-Ethnicity:

5-Language:

6-Profession and years of experience:

7-Years spent at the school:

8-Belief/religion/spirituality affiliation and degree of practice (0 (low)-
10 (high):

La seconde partie du guide d'entretien était bien certainement les questions à discuter lors de l'entretien compréhensif. Ces dernières ont été soumises quelques jours avant la rencontre pour l'entretien sous forme de courriel et lors de la rencontre même. Voici les huit questions constituant les lignes directrices de la discussion pour les entretiens compréhensifs :

1-What is spirituality?

2-How does spirituality have an impact on your decisions, your responsibilities, and your social relations at school?

3-Is there a relation to be made between diversity and spirituality in school?

4- The Ministry of Education has increasingly focused on the effort to take into account the ways of perceiving the world and learn from First Nations communities as an integral part of education, particularly in the social sciences program. Do you think this may encourage the reflection on spirituality in school? Why? How?

5- Do you consider that spirituality has its place in school? Why? Do you see any benefits to it?

6-How can we encourage a spiritual dialogue within the school as an

effective means to create a better understanding of our diversity to build an improved life together?

7- What are your worries / fears about making a place for a spiritual dialogue in school?

8-What can schools do to equip the people in leadership positions, teachers, parents and students regarding this topic?

Ce guide d'entretien, formulé d'avance par l'investigateur, a su servir de lignes directrices à la discussion. Il s'est parfois modifié de manière très minime et spontanée pour s'adapter à l'échange de groupe, respectant à la fois les choix d'interventions et les réactions des participants, tout en préservant du mieux possible l'expression de la subjectivité dans une atmosphère amicale et sécurisante pour tous. En effet, un des grands points positifs de l'entretien compréhensif est cette souplesse à aborder des thèmes un peu plus délicats pour lesquels les participants sont amenés à exprimer leurs opinions, comme celui de la spiritualité, laissant place ainsi à une exploration plus mobile et ouverte de tous ceux inclus dans le dialogue (Gal, Gal & Borg, 2007). Par ce fait même, ceci permet au chercheur de recueillir une panoplie de réponses à des questions qui ouvrent une porte sur l'expérience des participants par rapport au thème étudié par l'entretien compréhensif (Denzin & Lincoln, 2011).

Chaque entretien a été enregistré avec l'aide d'un iPad placé au centre de la table autour de laquelle la discussion avait lieu. Avant de débiter l'enregistrement, le chercheur a mentionné à tous les participants que la session allait être enregistrée. Au cours de l'enregistrement, après qu'une question a été posée par le chercheur, les participants étaient invités à prendre la parole quand ils le voulaient et à s'engager dans une conversation avec les autres participants (dans le cas d'entrevue de groupe). Comme le suggère Bardin (2003), le chercheur doit tenter du mieux qu'il peut d'encourager l'écoute de l'autre par un ordre de prise de parole tout en redirigeant la discussion vers le thème discuté quand cette dernière tente à s'éloigner un peu trop du thème étudié.

Les entretiens se sont réalisés à l'école même où la direction exerce leurs fonctions, où les enseignants enseignent, où les parents envoient leurs enfants pour recevoir leur éducation et où le chercheur enseigne depuis plus de 8 ans. Ceci a permis une atmosphère d'entretien plus amicale, ouverte et facile d'approche étant donné que

plusieurs participants se connaissaient préalablement. Malgré ceci, l'atmosphère des entretiens de groupe pouvait quelques fois devenir tendue selon les réactions des participants aux différentes questions. La longueur des entretiens n'a pas dépassé le temps qui avait été communiqué aux participants avant la rencontre.

La langue utilisée lors des entretiens a été laissée au choix des participants; ainsi l'anglais a été employé dans tous les cas à l'exception de l'entretien avec le directeur d'école qui s'est conduit en français et anglais étant donné que ce dernier parle les deux langues couramment.

7.4 Procédures d'analyse

7.4.1 Transcription des données

La transcription des données est une procédure technique qui est effectuée pour représenter les discours oraux par un texte écrit. Réalisée entre les étapes de la recherche de la collecte des données et celle de l'analyse, cette étape de transcription est critique dans la production de connaissances scientifiques, car elle capture le discours oral sous une forme écrite (Mclellan, Macqueen & Neidig, 2003). Les données collectées peuvent être soit d'origine naturelle ou produite par l'intervention directe du chercheur, comme par exemple lors d'entrevues ou des groupes de discussion comme il a été le cas avec cette recherche.

Pour permettre une transcription adéquate de qualité qui reflète le contenu des entretiens compréhensifs, le recueil des données pendant ces derniers temps s'est effectué par enregistrement audio avec l'aide d'un iPad. Aucune correction lexicale et grammaticale n'a été faite dans la transcription pour permettre de rester le plus fidèle possible aux discours oraux enregistrés avec l'appareil d'enregistrement. De plus, pendant cette étape importante du processus de la recherche qu'est la transcription des données, le chercheur qualitatif a aussi tenu compte du non verbal et des silences ainsi que de la construction du sens pendant les entretiens compréhensifs (Huberman & Miles, 1994). Pour ce faire, le chercheur a aussi pris des notes pendant les entretiens tout en ayant les sessions sous enregistrement. Les conventions de transcriptions respectent

l'anonymat des participants (Annexe J). Ces derniers sont identifiés par des lettres et des chiffres, par exemple par E1-date, E2-date, pour les entretiens avec les enseignants, P1-date, P2-date pour les entretiens avec les parents, D-date pour l'entretien avec le directeur et adjoint-date pour l'entretien avec le directeur adjoint selon leur ordre d'intervention dans chaque entretien. Cela a su faciliter la préservation de la confidentialité et permet de retrouver les participants dans nos données écrites et audios.

L'ensemble des entrevues contient en tout près de quatre heures d'entretien avec les différents participants. Les transcriptions présentées ci-après comportent des indications chronométriques pour faciliter le retour aux documents audio et permettre de retrouver plus vite le fragment à réécouter, selon les échanges qui peuvent être très bien entendus. Malgré tout, on note une petite proportion de textes inaudibles à cause des raisons de chevauchement de voix des participants.

Les conventions de transcription utilisées sont les suivantes:

*Inspirées du Rapport de recherche, Langue, Bilinguisme et Représentations Sociales au Val d'Aoste, de M. Cavalli et al. (2003) et de différents auteurs.

<i>(X)</i>	<i>mot non compréhensible /</i>
<i>(XXX)</i>	<i>séquence non compréhensible</i>
<i>gras</i>	<i>emphase</i>
<i>like . native</i>	<i>pause</i>
<i>like .. native</i>	<i>pause moyenne</i>
<i>like ... native</i>	<i>pause forte</i>
<i>[mot]</i>	<i>mot presque inaudible</i>
<i>---tualite</i>	<i>mot coupé</i>
<i>(rires)</i>	<i>commentaire metadiscursif</i>

<i>f</i>	<i>chercheur</i>
<i>D-date</i>	<i>partipant directeur- date de l'entretien</i>
<i>Dadjoint-date</i>	<i>participant directeur adjoint- date de l'entretien</i>
<i>E1-date</i>	<i>participants enseignants #1- date de l'entretien</i>
<i>Ex-date</i>	<i>participants enseignants 2,3,4- date de l'entretien</i>
<i>P1-date</i>	<i>participants parents #1- date de l'entretien</i>
<i>Px-date</i>	<i>participants parents 2,3,4- date de l'entretien</i>

Enfin, les transcriptions ont été regroupées dans un seul document numérique en trois exemplaires : une copie papier pour rendre le travail de lecture et d'analyse plus facile et efficace, une copie sur disque compact mise sous clé comme prévu par le respect des règles éthiques de SFU, et une copie de sauvegarde sur le réseau interne protégé de l'université. Le même procédé a été effectué pour tous les enregistrements des entretiens compréhensifs en question.

7.4.2 Codage

Le codage est une démarche heuristique qui relie les données recueillies lors de la collecte des données aux concepts du thème de la recherche même (Tesch, 1990). Pour ce faire, le chercheur a fait un retour sur la question de recherche de départ, les cadres de référence utilisés, les objectifs et les hypothèses élaborés auparavant avant d'effectuer le codage. L'utilisation de grilles de lecture ou de fiches de codes temporaires a su aider le chercheur à faire un repérage adéquat (Duchesne & Haegel, 2005).

Tesch (1990) définit cette action de codage comme une action dynamique de décontextualisation et de recontextualisation. Cette étape du processus de la recherche qualitative met l'accent sur la simplification, la réduction et la condensation des données collectées. Il y a donc, lors du codage, un passage du discours oral d'un participant sur un sujet étudié spécifique aux données réunies qui proviennent des discours oraux d'autres participants permettant une identification et une réorganisation des données

(Duchesne & Haegel, 2005). Le codage est donc une succession de réductions qui fait naître des catégories thématiques pour l'analyse qui en suivra (Gal, Gal et Borg, 2007; Karsenti & Savoie Zajc, 2004; Kaufmann, 2011; Paquay, Crahay, & De Ketele, 2006; Van Der Maren, 1996).

Avant de procéder à l'analyse de toutes les données recueillies, le chercheur a pris le temps de relire les données retranscrites des entretiens oraux à plusieurs reprises pour bien se familiariser avec chacun d'entre eux. Il a aussi fait la même chose pour ce qui est de tous les documents officiels explorés. Après avoir lu et relu chaque entretien et document, le chercheur a souligné les informations importantes, pris des notes de ses impressions, de ses idées et de ses hypothèses sur ces derniers. Il a aussi fait une synthèse de chacune des pages d'entretiens et des documents pour y dévoiler les tendances exprimées par les représentations recueillies pour en faciliter l'analyse par la suite. Le chercheur a utilisé ce même procédé pour chacun des six entretiens compréhensifs et des documents examinés, ce qui signifie que l'ensemble des données n'a pas été traité en même temps (quand toutes les transcriptions ont été faites), mais d'une manière successive. Ainsi, chaque entretien et document ont été traités séparément dans le temps et indépendamment des autres. Le chercheur a ainsi travaillé avec les transcriptions écrites des entretiens mais aussi avec les enregistrements audios en même temps, étant donné que ces derniers dévoilent de forts indices qui sont riches en intensité, en émotions, en intonations qu'une transcription de discours oraux ne peut entièrement révéler (Kaufmann, 2011).

7.4.3 Les éléments d'analyse propres aux discours écrit et oral

Étant directement reliée à l'épanouissement de l'élève, la spiritualité s'inscrit dans une logique éducative réelle (Lapointe & Langlois, 2002). Le système d'éducation est donc appelé à accommoder les besoins et les intérêts des diverses communautés multiculturelles et faire en sorte qu'il favorise l'expression et l'intégration de tous malgré leurs différences vers un meilleur vivre ensemble. S'il faut se rendre compte que les représentations posées dans les écoles contribuent à faciliter ou non le cheminement spirituel de ses acteurs, vers un meilleur vivre ensemble, un défi ne consiste pas

seulement à observer de telles représentations, mais aussi d'en faire leur analyse de manière efficace.

Il est important de mentionner qu'une masse de données recueillies ne constitue pas en soi une recherche en elle-même. Il faut traiter toutes ces données pour en faire ressortir les informations importantes liées aux thèmes de recherche (Huberman & Miles, 1994). L'analyse des données est un processus d'évaluation des discours écrits et oraux fait par un raisonnement analytique et logique. Les données provenant de diverses sources qui ont été recueillies ont été examinées et ensuite analysées pour former des recommandations et une conclusion (Brewerton & Millward, 2001). L'analyse des données a été faite en fonction du type de recherche qui est effectuée et de son but, selon qu'il s'agit d'explorer, de décrire des phénomènes, et de comprendre et vérifier des relations entre les variables des différentes données collectées (Gall, Gall, & Borg, 2002). L'analyse permet de produire des résultats qui sont interprétés et examinés par le chercheur. Cette dernière, qui peut être présentée à l'aide de tableaux de toutes sortes, de différents graphiques et surtout de textes narratifs, est expliquée par le chercheur qualitatif dans le contexte de l'étude même et en lien avec des travaux faits sur le sujet étudié antérieurement (Gauthier, 2003). Ainsi, de par les résultats que le chercheur obtient, en revenant aux hypothèses de départ, en tenant compte des théories qui ont été formulées dans d'autres recherches sur le sujet et par des auteurs qui ont touché la question étudiée auparavant, le chercheur peut faire des inférences, apporter des conclusions et/ou élaborer une théorie et faire des recommandations sur le thème de la recherche.

Il existe une variété de méthodes d'analyse spécifique des données, dont certaines comprennent par exemple l'exploration des données, l'analyse de texte et la visualisation des données. Les modes d'analyse des données abordées dans ce projet de recherche sont ceux reliés aux paradigmes interprétatifs à des schèmes plutôt compréhensifs et actanciels. Étant donné le sujet plutôt profond qu'est la spiritualité, une analyse en fonction d'une compréhension du sens des actions par rapport aux représentations spirituelles est une façon plutôt pertinente d'analyser les données recueillies pour cibler des pistes d'études intéressantes reliées aux représentations sociales et aux idéologies des participants en lien avec la spiritualité à l'école.

Il est important de mentionner que dans cette analyse des données, le chercheur doit tenter le plus possible de ne pas tomber dans le piège de la subjectivité, mais d'être toujours conscient qu'il se doit de laisser parler ses données dans l'analyse et l'interprétation des discours pour en ressortir le sens avec le sujet étudié (Cohen, Manion & Morrison, 2000; Gauthier, 2003; Merriam, 1998; Paillé & Mucchielli, 2003). Pour ce faire, le chercheur s'est donné des critères relationnels de validité énoncés par Karsenti et Savoie-Zajc (2004, p. 144-45):

- les critères d'équilibre (respecter toutes les voix exprimées sans donner un avantage ou un désavantage par rapport à d'autres);
- les critères d'authenticité ontologique (mesurer l'envergure du discours sur le thème étudié);
- les critères d'authenticité éducative (prendre conscience de sa position en tant que chercheur en comparaison de celle des autres participants et considérer les points de vue de l'ensemble de ces derniers comme des motifs d'apprentissage concrets) ;
- les critères d'authenticité catalytique (être en mesure d'agir sur leur réalité en tant que telle) ;
- les critères d'authenticité tactique (fournir aux participants des outils conceptuels pour leur permettre d'agir de manière concrète dans la recherche).

En résumé, après avoir fait la transcription par écrit des entretiens compréhensifs enregistrés, le chercheur a effectué une analyse qualitative de ses données afin de favoriser l'émergence de thèmes et de sous-thèmes représentationnels en lien avec la recherche en question. Par la suite, le codage s'est fait dans la perspective de thématiser les données pour en dégager une panoplie de représentations qui devraient permettre dans un second temps de développer des recommandations concernant la place de la spiritualité dans le curriculum de l'école.

QUATRIÈME PARTIE : Analyse

Chapitre 8: La dimension spirituelle en éducation : vue des documents officiels

Il y a une panoplie de documents scolaires qui sont écrits à propos de différents domaines touchant l'école tant du côté fédéral, provincial, que du côté du conseil scolaire voire de l'école même. Rappelons-nous que toute école évoluant au pays se réfère à ces documents officiels et y est placée sous ces juridictions. Dans ce chapitre, nous nous pencherons sur les documents qui évoquent de près ou de loin ce que nous croyions touche la dimension spirituelle en éducation afin d'en retirer les points intéressants à explorer en lien avec notre recherche. Cette exploration des documents officiels saura nous permettre de constater comment le conseil scolaire accorde une importance au dialogue spirituel à l'école dans la formation des citoyens de demain.

8.1 Documents fédéraux et provinciaux

8.1.1 La loi constitutionnelle

La *Loi constitutionnelle* de 1982 est, avec la *Loi de 1982 sur le Canada*, le texte fondamental de la *Constitution canadienne* du 17 avril 1982 (Gouvernement du Canada, 1982). Elle comprend deux sections en particulière: la *Charte canadienne des droits et libertés* et la *procédure de modification de la Constitution du Canada*. Certains textes législatifs et décrets y sont annexés, comme la *Loi constitutionnelle* de 1867 et le *Statut de Westminster* de 1931.

La *Charte canadienne des droits et libertés* est la première partie de la *Loi constitutionnelle de 1982*, texte fondamental de la *Constitution canadienne* du 17 avril 1982 sur laquelle nous allons nous arrêter (Gouvernement du Canada, 1982). Son but est de protéger les droits des citoyens canadiens contre les actions, les politiques et les lois des gouvernements fédéraux et provinciaux, et d'unifier les Canadiens et les Canadiennes autour d'un ensemble de valeurs qui incarnent ces droits et cela, même en contexte scolaire. Regardons ce que cette dernière évoque à propos de la dimension spirituelle.

Il est intéressant de remarquer que la *Charte canadienne des droits et des libertés* elle-même commence avec un énoncé dévoilant la prédominance de Dieu. Par ceci, on remarque qu'elle touche à la dimension spirituelle dès sa première ligne en mentionnant que le Canada est fondé sur des principes qui reconnaissent la suprématie de Dieu et la primauté du droit (Gouvernement du Canada, 1982). Les articles 2 a) et b) se lisent comme suit: « chacun a la liberté de conscience et de religion, la liberté de pensée, de croyance, d'opinion et d'expression... » (Gouvernement du Canada, 1982). De plus, les articles 15 1) et 2) ajoutent: « la loi ne fait exception de personne et s'applique également à tous, et tous ont le droit à la même protection et au même bénéfice de la loi, indépendamment de toute discrimination, notamment des discriminations fondées sur la race, l'origine nationale ou ethnique, la couleur, la religion, le sexe, l'âge ou les différences mentales ou physiques » (Gouvernement du Canada, 1982). La *Charte canadienne des droits et des libertés* touche le domaine spirituel en assurant la protection et la liberté d'expression des citoyens et citoyennes de toutes croyances religieuses au Canada comme nous l'avons cité ci-haut. De ce fait, toute institution au pays est placée sous la protection de la Charte et peut y faire allusion en tout temps, incluant sa dimension spirituelle.

Les articles 2 a) et b), et les articles 15 1) et 2) de la *Charte canadienne des droits et des libertés* protègent les individus contre la tyrannie des majorités dans l'expression et la pratique de croyances face à la dimension spirituelle et conduit du même coup à la promotion du respect de la différence spirituelle dans les écoles. La *loi constitutionnelle* suppose que les institutions publiques et privées, y compris les établissements scolaires, accueillent la différence spirituelle comme un élément parmi d'autres de la diversité canadienne. Ainsi, en contexte scolaire, ceci permet aux acteurs de l'école de pouvoir se référer quand ils le sentent nécessaire à la liberté de croyances lorsqu'il y a un conflit entre les attentes de l'école et l'expression d'une croyance particulière comme par exemple, une exigence religieuse de porter un couvre-tête en particulier ou de garder les bras ou les jambes couverts. Ces types de conflits entre la conduite de l'école et l'expression d'une croyance peuvent varier considérablement, en fonction de l'approche locale face à ces questions dans l'école. Cette liberté de croyances dans les écoles soutenue par la *loi constitutionnelle* préconise une approche plus souple de l'administration de l'école qui nécessite l'hébergement et la protection des minorités. De ce fait, les écoles

doivent s'adapter à cette loi constitutionnelle certifiée afin de respecter les droits de tous, y compris ceux reliés à la dimension spirituelle.

8.1.2 Loi sur le multiculturalisme canadien

La *Loi sur le multiculturalisme canadien* affirme la politique du gouvernement de veiller à ce que chaque Canadien reçoive un traitement égal à la célébration de la diversité. La loi reconnaît le patrimoine multiculturel du Canada et le fait que ce patrimoine doit être protégé. Elle reconnaît les droits autochtones, reconnaît l'anglais et le français en tant que les deux langues officielles, reconnaît les droits des minorités de jouir de leurs cultures, et elle reconnaît l'égalité des droits sans distinction de couleur, de religion, etc. (Government of Canada, 1985). Comme on le constate par ce dernier énoncé, la *loi sur le multiculturalisme canadien* touche d'une certaine manière à la dimension spirituelle en reconnaissant l'égalité des droits à la croyance religieuse autant que les autres droits mentionnés qui forme le multiculturalisme canadien dans son expression existante.

Dans cette expression de droit relié à la dimension de la spiritualité, on peut avoir tendance à croire que parce que le Canada est une société multiculturelle laïque, les problèmes d'intolérance religieuse et de discrimination ont disparu. On peut dès lors être désorientés par les conflits publics qui ont pris place ces dernières années, tels que le débat sur l'accommodement raisonnable au Québec par exemple. Une partie de la confusion vient du fait que, depuis les années 1970, le Canada est devenu à la fois plus laïque ainsi que plus divers religieusement; les Canadiens sikhs, musulmans, hindous, bouddhistes, juifs, les peuples autochtones ainsi que d'autres citoyens et citoyennes qui adhèrent à une croyance quelconque, luttent pour s'intégrer dans des structures sociétales qui ont été définies par le christianisme (Seljak, Schmidt, Rennick, Bramadat, & Da Silva, 2007). Ce faisant, de nouvelles formes d'intolérance religieuse et de discrimination ont vu le jour, défiant les efforts des instances officielles du Canada pour construire une société multiculturelle. Cela a conduit ainsi ces autorités mêmes gouvernementales à produire un document tel que *l'Acte du Multiculturalisme*, qui dévoile au fil de ses pages la dimension spirituelle en reconnaissant l'égalité des droits de tous sans distinction de croyances religieuses (Government of Canada, 1985). En 1971, le Canada est devenu l'un des premiers pays à adopter une politique officielle de

multiculturalisme. Ce n'est qu'en 1988 que la politique a conduit à édicter une loi officielle. Non seulement cette loi assure que l'égalité a été donnée à tous les citoyens canadiens, mais les droits autochtones et les langues officielles du Canada ont également été reconnus. La politique du multiculturalisme permet aux citoyens de pratiquer leur religion et de garder leur identité sans la crainte de persécution. La politique met l'accent sur un respect mutuel entre les ethnies et également l'acceptation des croyances personnelles de chacun des citoyens canadiens (Government of Canada, 1985).

Cette politique exprimée par la *loi du multiculturalisme canadien* a donc un impact sur les institutions publiques du pays, et cela, notamment à l'échelle de ses institutions scolaires. De ce fait, les leaders en éducation se sont trouvés à avoir à repenser la protection de la liberté de croyances et la promotion de la diversité spirituelle. Ainsi, ces derniers ont dû apprendre à lutter contre les formes traditionnelles de discrimination, être plus sensibles face aux formes d'intolérance spirituelle enracinée dans les conflits transnationaux émergents et restés attentifs à la confluence naissante du racisme relié à cette dimension de la diversité qu'est la spiritualité. Par cet acte, les institutions scolaires ont eu besoin de redéfinir de manière plus large leur définition de la religion mentionnée dans la loi sur le multiculturalisme canadien qui se devait d'inclure désormais une diversité de croyances et de pratiques religieuses plus représentatives de ce que l'on retrouve au Canada aujourd'hui (Seljak, Schmidt, Rennick, Bramadat, & Da Silva, 2007).

8.1.3 Le code des droits de l'homme de la Colombie-Britannique

Un autre document auquel les systèmes scolaires et les écoles de la province font allégeance dans leur effort contre la discrimination, notamment celle reliée à la croyance religieuse, est le *code des droits de l'homme de la Colombie-Britannique* (Government of British-Columbia, 1996). Le code des droits de la Colombie-Britannique est une loi provinciale qui donne tous les mêmes droits et les mêmes chances à leurs citoyens. L'objectif du code est de prévenir la discrimination et le harcèlement fondés sur la race, la couleur, le sexe, l'orientation sexuelle, l'handicap, l'âge, la croyance religieuse et d'autres motifs. Le code veut promouvoir une société en Colombie-Britannique vers une participation pleine et libre dans la vie économique, sociale, politique et culturelle est réalisée. Il veut aussi promouvoir un climat de compréhension et de respect mutuel où tous les citoyens sont égaux en dignité et en droit. De plus, identifier et tenter d'éliminer

les formes d'inégalité persistante, et de fournir un moyen de recours pour les personnes qui sont victimes de discrimination contraire au présent code, sont des buts concrets que ce document veut accomplir (Government of British-Columbia, 1996). En 2000, la population a été interrogée au sujet d'une diminution possible des préjugés dont sont victimes les minorités ethniques et raciales au cours des dix prochaines années: 67 pourcents des répondants ont indiqué qu'il était très probable ou plutôt probable qu'une telle diminution se produise. Toutefois, en 2011, 74 pourcents des répondants se disaient d'accord avec l'affirmation selon laquelle la société canadienne était devenue moins tolérante face aux différences à saveur spirituelle depuis le 11 septembre 2001, et 60 pourcents d'entre eux étaient d'avis que la discrimination à l'égard des musulmans par exemple s'était accrue au Canada (Ipsos, 2011). De plus, 59 pourcents des répondants imputaient aux attaques du 11 septembre 2001 « une perception négative de certains groupes ethniques et de certaines confessions religieuses ». Ainsi, bien que les droits de la personne puissent évoluer au fil temps, ils font toujours l'objet de contestations, y compris ceux reliés à la dimension spirituelle (Ipsos, 2011).

De ce fait, si l'on analyse le code de droits de l'homme de la Colombie-Britannique, on constate que la dimension spirituelle y est incluse dans son objectif de prévention à la discrimination et le harcèlement vers l'instauration d'un meilleur vivre ensemble fondé, entre autres, sur le motif de la croyance religieuse (Code des droits de l'homme de la Colombie-Britannique, 1996).

8.1.4 La loi scolaire de la Colombie-Britannique

En vertu de la *Constitution canadienne*, les juridictions scolaires sont une question de compétence provinciale ou territoriale; chaque province et territoire ont adopté une législation qui administre et finance son propre système d'éducation de la maternelle à la 12e année. L'enseignement de la moralité doit et peut être inculqué, mais aucun dogme ou croyance religieuse ne doit être enseigné.

Ainsi, en Colombie-Britannique, le système d'éducation publique est régi par une loi scolaire, laquelle dans son article 76 prévoit que toutes les écoles publiques doivent être dirigées sur des principes strictement laïques et non confessionnels, et qu'aucun

dogme ou croyance religieuse ne doivent être enseignés (British Columbia Ministry Education, 1996). Les écoles privées sont elles régies par la loi sur l'école indépendante; elles peuvent adopter une approche éducative religieuse, culturelle ou philosophique particulière de leur choix tout en étant sous les juridictions du ministère d'éducation de la Colombie-Britannique.

Le Ministère de l'éducation de la Colombie-Britannique donne d'une certaine manière une place à la spiritualité à l'école par la *loi scolaire de la Colombie-Britannique* (BCME, 1996). En effet, celui-ci dirige les écoles dans la manière dont elles peuvent aborder le sujet de la spiritualité selon les contextes privés et publics. Ce qui est intéressant de remarquer est que cette liberté d'éducation religieuse au pays est uniquement limitée à des objectifs d'apprentissages à une éducation privée qui est indépendante du système public en place. Nous verrons de manière concrète dans le prochain point lors de l'exploration des paradigmes d'apprentissages des curriculums de l'école publique comme celle qui fait l'objet de cette étude de recherche, comment cette place à la spiritualité est minime en contexte d'éducation publique en province.

8.1.5 Le curriculum d'étude de la Colombie-Britannique (Maternelle à 7e année)

Étant donné que notre étude est effectuée dans une école de niveau primaire de la Colombie-Britannique, nous allons maintenant nous pencher sur les curriculums d'étude de la maternelle à la 7e année. Nous voulons savoir si dans les paradigmes d'étude (les objectifs d'apprentissages élaborés par le ministère de l'éducation pour chaque niveaux de la maternelle à la septième années dans toutes les matières enseignées), des liens ou des lignes directrices pouvant encourager de près ou de loin le dialogue entre les acteurs de l'école sur la dimension spirituelle de notre diversité à l'école, y sont instaurés. Ces paradigmes sont les objectifs d'études qui décrivent les apprentissages spécifiques incorporés dans chacun des curriculums de tous les niveaux, de la maternelle à la 7^e année, que les enseignants doivent enseigner dans leur responsabilité éducative. Les paradigmes d'apprentissage contiennent ce que les enfants doivent précisément apprendre dans chacune des matières officielles.

Nous avons analysé les curriculums d'étude de toutes les matières enseignées à ces niveaux, soient l'anglais, le français, les mathématiques, les sciences, les sciences humaines, l'éducation physique, l'éducation à la santé, le choix de carrière, et les arts (danse, musique et arts plastiques) (BC Curriculum Documents, 1996). Voici donc par niveaux, de la maternelle à la 7^e année du primaire à l'école publique de la Colombie-Britannique, ce qui se dégage de l'ensemble des objectifs d'apprentissage des curriculums enseignés en lien avec la spiritualité. Nous mentionnerons seulement les curriculums et leurs paradigmes d'apprentissage que nous croyions touchent de près ou de loin la dimension de la spiritualité et offrent d'une certaine manière l'opportunité en salle de classe d'explorer cette dernière par un dialogue collectif vers un meilleur vivre ensemble. Les curriculums qui ne touchent pas la dimension de la spiritualité ne seront donc pas mentionnés du tout.

La maternelle

Rien de ce qui peut être lié de près ou de loin à la dimension de la spiritualité pouvant faire naître un dialogue sur le sujet n'est mentionné dans aucun des paradigmes d'apprentissages des curriculum enseignés à la maternelle.

Première année:

Sciences humaines

<p>explain how families can be similar and different in terms of characteristics such as composition, culture, traditions, and roles of various family members</p>	<p>give examples of stories, traditions, and celebrations from their families (e.g., retell a story, interview a family member and share the results, create a picture or other representation of a family celebration)</p>
--	---

Après avoir recherché dans tous les autres curriculums enseignés en première année, nous constatons que celui des sciences humaines est le seul qui donne une possibilité, quoi que faible, à aborder la spiritualité avec les acteurs de la classe pouvant favoriser un dialogue sur le sujet. Même si aucun terme précis relié à la spiritualité n'est mentionné dans l'objectif d'apprentissage mentionné ci-haut, une porte est ouverte pour la classe de première année d'explorer la spiritualité dans la discussion par rapport aux différentes traditions et célébrations des familles des élèves de la classe. Cette exploration

peut se développer dans cet objectif qui encourage le dialogue sur ce qui est commun et sur ce qui différencie les familles des participants à propos de leurs cultures et de leurs traditions. Ces dernières peuvent éventuellement toucher la spiritualité en ce qu'elle fait partie intégrale de toute culture et tradition (Tifosis-Hansen, 1999). L'enseignant n'a pas la responsabilité éducative officielle de le faire comme on peut le lire dans cet extrait tiré du curriculum des sciences humaines, mais il est convenable de croire que des possibilités de le faire peuvent naître des objectifs d'apprentissage présentés, dépendamment des actions et des initiatives que l'enseignant en classe prend avec les élèves.

Deuxième année:

Sciences humaines

<p>identify factors that influence who they are</p>	<p>give examples of factors that contribute to their identity (e.g., age, language, family, community, traditions, gender, where they live, stories of the past)</p> <p>demonstrate awareness of the variety of traditions and celebrations in their school and community</p> <p>identify and share stories, traditions, and celebrations of their community</p> <p>describe ways of demonstrating respect for their own and others' identities (e.g., standing still during the national anthem, participating willingly in cultural celebrations, including others in their activities, not making fun of unfamiliar food or clothing)</p>
<p>identify significant language and cultural characteristics of Canadian society</p>	<p>demonstrate awareness that Canada is a multicultural society (e.g., name diverse cultural groups represented in Canada)</p>

Comme en première année, aucun terme direct n'est mentionné concernant la spiritualité ou d'autres termes qui peuvent lui être attachés de près ou de loin, offrant la possibilité de faire naître un dialogue sur le sujet. Cependant, les paradigmes d'études à suivre offrent des possibilités à l'enseignant d'explorer la spiritualité en situation de dialogue par l'étude de l'identité de l'autre, de la variété des traditions et des célébrations de la communauté et par la démonstration d'une attitude de respect envers l'autre dans ses différences (nourriture, vêtements, etc.) De ce fait, cette exploration des différences des autres dans l'expression de leur identité suggérée par les paradigmes d'apprentissage du curriculum de sciences humaines peut présenter une opportunité pour la classe de deuxième année d'explorer d'une certaine façon la dimension de la spiritualité

étant donné que la croyance spirituelle d'un individu s'avère être un attribut qui différencie l'identité de celui-ci avec les autres, amenant du même coup ce rapport à l'autre et cet éveil à l'altérité et le vivre ensemble.

Il est intéressant de remarquer aussi que dans le deuxième objectif d'apprentissage que nous avons sélectionné du curriculum de sciences humaines mentionné ci-haut, une toute première référence à la société multiculturelle est mentionnée. En effet, les élèves de la classe de deuxième année sont appelés à prendre conscience que le Canada est une société multiculturelle, engendrant ainsi du même coup la possibilité d'explorer sa diversité pour favoriser l'instauration d'un meilleur vivre ensemble. Encore une fois, l'enseignant n'est pas contraint officiellement de toucher la dimension spirituelle, mais des discussions attribuées à ce thème ont la possibilité de faire naître un dialogue sur le sujet par l'entremise des deux paradigmes officiels de la deuxième année mentionnés ci-haut en Sciences humaines.

Troisième année:

Sciences humaines

identify cultural similarities and differences	<p>give examples of how culture is reflected in daily life (e.g., language, traditions, recreation, arts, food, clothing)</p> <p>give examples of cultural diversity within their own or other communities</p> <p>compare life in their own community to life in other communities studied (e.g., own community past and present, own community and another community in Canada, own community and a community in another country)</p>

Encore une fois ici, aucun terme faisant allusion à la spiritualité n'est mentionné dans les programmes d'études proposés en troisième année. Cependant, quelques paradigmes d'études à suivre en sciences humaines offrent comme ceux instaurés pour la première et la deuxième année des possibilités à l'enseignant motivé à le faire d'explorer la spiritualité en situation de dialogue par l'étude de la culture de l'autre et la diversité de la communauté du pays et du reste du monde. En effet, ces paradigmes appellent les élèves à donner des exemples de la façon dont la culture se reflète dans la

vie quotidienne et de donner des exemples de la diversité culturelle au sein de leurs propres communautés ou celles des autres (exemples : la langue, les traditions, les loisirs, les arts, la nourriture, les vêtements). Également, il est intéressant de remarquer que pour la toute première fois dans l'énoncé d'un paradigme d'apprentissage dans tous les curriculums établis depuis la maternelle, le terme de la diversité y est introduit en conjonction avec celui de la culture. Cette exploration de la diversité culturelle peut offrir d'une certaine façon des possibilités en salle de classe, même si elles sont très minimes, d'examiner la spiritualité par des thèmes qui peuvent faire émerger son exploration tel que celui relié à l'étude des traditions des communautés par exemple. Malgré tout, aucun paradigme d'apprentissage élaboré pour la troisième année ne demande officiellement à l'enseignant de la classe d'aborder avec ses étudiants la dimension spirituelle.

Quatrième année:

A partir de la quatrième année, non pas un curriculum mais deux curricula offrent des possibilités pour instaurer un dialogue sur le thème de la spiritualité en salle de la classe, soit celui des arts et des sciences humaines. Les paradigmes d'apprentissage en arts ainsi que les paradigmes en sciences humaines que nous avons identifiés sont les premiers paradigmes de tous les curriculums depuis la maternelle qui offrent des possibilités plus concrètes au dialogue spirituel de prendre place en salle de classe en touchant des termes qui lui sont rattachés de près ou de loin comme celui des « beliefs », du « religious worship » et du « supernatural ».

Arts

describe how drama reflects cultural beliefs and attitudes	identify examples of cultural beliefs and attitudes represented in drama (e.g., belonging, family relationships, good triumphing over evil, relationship to the land)

describe a variety of reasons why people make and use visual arts	list reasons people make and use art (e.g., for beauty and enjoyment, to communicate an idea, to decorate a functional item, to express a memory, to express and preserve cultural identity, to commemorate an event, for religious worship, to advertise a product or event)

Ce qui est intéressant de remarquer ici est que pour la première fois depuis la maternelle, un curriculum d'étude (celui des arts dans ce cas-ci) nous présente deux termes reliés directement à la spiritualité, soit celui de «beleifs» et celui de «religious worship». En effet, le premier objectif d'apprentissage peut inciter la classe de quatrième année à identifier des exemples de croyances et d'attitudes culturelles représentées dans le théâtre, et le second paradigme sélectionné pour sa part incite la classe à décrire une variété de raisons pour lesquelles les gens font et utilisent l'art (exemples : pour exprimer et préserver l'identité culturelle, pour commémorer un événement et pour le culte religieux). Ainsi, Il est possible que dans l'exploration des arts en quatrième année par l'entremise de ces deux paradigmes mentionnés ci-haut qui font un certain lien entre les arts, les croyances et même le culte religieux, des discussions touchant la spiritualité puissent faire surface entre les participants. Ceci a la possibilité de se faire sous la tutelle de l'enseignant en charge qui saura diriger l'exploration de ses paradigmes d'apprentissage vers un dialogue ouvrant les portes au thème de la spiritualité.

Sciences humaines

distinguish characteristics of various Aboriginal cultures in BC and Canada	<p>give examples of how specific Aboriginal stories incorporate the natural and the supernatural</p> <p>explain the significance of symbols in specific Aboriginal cultures in Canada (e.g., as represented in totem poles, masks, blankets, dwellings)</p> <p>compare characteristics of selected Aboriginal cultures with other selected cultures represented in Canada</p>

describe Aboriginal peoples' relationship with the land and natural resources	Give examples of how Aboriginal cultures are closely aligned with the natural environment (e.g., natural elements represented in stories and beliefs, use of materials for art, ceremonies and rituals related to resources)
---	--

Contrairement à la maternelle, à la première année, à la deuxième année et à la troisième année, on remarque ici que le curriculum de la quatrième année commence à toucher le thème d'étude des Premières Nations dans le curriculum des sciences humaines avec plus de profondeur en conduisant l'exploration des caractéristiques de diverses cultures autochtones en Colombie-Britannique et au Canada et en faisant la description de la culture diversifiée des peuples autochtones et leur relation avec les ressources foncières et naturelles. Cette approche de l'exploration des communautés des Premières Nations ouvre la porte à de nouvelles possibilités pour les enseignants de la Colombie-Britannique pour aborder le thème de la spiritualité. Ceci peut être possible étant donné l'arrière-plan culturel des Premières Nations qui possède historiquement une forte influence spirituelle (Davie, 2002). Comme on peut le constater dans les paradigmes d'étude mentionnés ci-dessus, l'exploration du sens derrière les symboles, les rites, les traditions, les coutumes et les croyances surnaturelles attachées à la culture des Premières Nations, peut être une piste qui dirige la classe vers le thème de la spiritualité.

Cinquième année:

Comme en quatrième année, la cinquième année offre deux curriculums qui ouvrent la porte à l'exploration du thème de la spiritualité, soit à nouveau celui des arts et des sciences humaines.

Arts

compare the distinctive styles of artists and images from various cultures and historical periods	demonstrate an awareness of the purposes of images in a variety of social, historical, and cultural contexts (e.g., religious worship, advertising, recording an event or person)

Ce paradigme d'étude du curriculum des arts offre des possibilités à l'enseignant d'examiner la spiritualité avec les élèves de la classe. En effet, celui-ci évoque le terme de «religious worship» en liens avec l'étude même de la discipline explorée. Comme nous l'avons mentionné auparavant pour le curriculum des arts en quatrième année touchant aussi ce terme identique, ce paradigme d'étude peut favoriser un dialogue vers l'exploration de la dimension spirituelle en classe, mais celui-ci peut se faire sous la consignation et l'effort de l'enseignant de la classe qui saura diriger l'exploration de ses paradigmes d'apprentissage vers un dialogue sur la dimension spirituelle.

Sciences humaines

assess why immigrants came to Canada, the individual challenges they faced, and their contributions to Canada	through role play, simulations, or letters, present personal perspectives of the challenges faced by immigrants (e.g., climate, language, religious freedom, employment)

Ce qui est intéressant de mentionner ici est que le curriculum d'étude des sciences humaines de la cinquième année est le premier curriculum depuis la maternelle à toucher pour la toute première fois l'aspect de la liberté de religion en lien avec l'immigration canadienne. Il est probablement approprié de dire que ce paradigme d'étude peut favoriser dans la salle de classe de cinquième année des situations de dialogue en lien avec la spiritualité et l'expression des croyances spirituelles diverses au Canada. En effet, évaluer l'objectif d'apprentissage sélectionné ci-haut dans la classe encourage l'exploration de multiples raisons pourquoi les immigrants sont venus au Canada dont celle reliée à cet aspect de la liberté religieuse et des défis qui lui sont rattachés. Pour cette raison, l'exploration de ce concept par l'étude de ce paradigme d'apprentissage peut engendrer une exploration de la spiritualité en salle de classe. Etant donné qu'on ne peut faire l'étude de la liberté de religion sans toucher de près ou de loin aux religions elle-mêmes, lesquelles font partie intégrale de l'une des dimensions de la diversité au pays qu'est la spiritualité, il est ainsi possible d'engager les élèves de cinquième année dans un dialogue spirituel qui sera à même de prendre en considération les apports de la diversité linguistique et culturelle pour un meilleur vivre ensemble.

Sixième année:

Pour ce qui est des curriculums d'étude en sixième année, l'Éducation à la santé et au choix de carrière, et les sciences humaines offrent des possibilités à la classe d'explorer la spiritualité par quelques-uns de leurs paradigmes d'apprentissage. Voici ces paradigmes :

Éducation à la santé et au choix de carrière

demonstrate an understanding of the harmful effects of stereotyping and discrimination	define stereotype, and give examples of ways in which people can be stereotyped (e.g., according to gender, age, sexual orientation, race, religion, physical or mental ability) define discrimination (e.g., when a person – on the basis of her or his gender, age, sexual orientation, race, religion, or physical or mental ability – suffers disadvantages or is denied opportunities available to other members of society)

Sciences humaines

assess diverse concepts of Canadian identity	describe characteristics of Canadian culture and identity (e.g., Aboriginal cultures, official bilingualism, education, health care, religions, military, special interest groups, service organizations, sports and recreation activities, stamps and currency, multiculturalism and the “cultural mosaic”)

compare individual and collective rights and responsibilities in Canada with those in other countries	compare specific examples of individual rights and responsibilities in Canada with those in selected other countries (e.g., rights related to age, gender, religion)

analyse the concept of civilization as it applies to selected ancient cultures	<p>list components that are common to cultures around the world and throughout time (e.g., social organization, religion, traditions, celebrations, government, law, trade, communications, transportation, technology, Arts Education, food, clothing, shelter, medicine, education)</p> <p>compare specific components of civilization in two or more ancient cultures (e.g., Mesopotamia, Egypt, Greece, Rome, Hsia-Shang-Chou era of China, Mauryan and Gupta Empires, Norse, Mayan, Incas, Aztecs, Nubia, City-State Japan)</p> <p>illustrate inter-relationships and influences among selected ancient cultures (e.g., Egyptians adapting chariots from the Hyksos, Roman adaptation of Greek gods and mythology, adaptations of Sumerian writing system, Babylonian code of law, Sumerian irrigation system)</p>

analyse social roles within one or more ancient civilizations	describe how values and beliefs in selected ancient civilizations affected people's daily lives (e.g., values and beliefs related to individualism, equality, ownership, spiritual beliefs, arts, education, physical strength and prowess)

describe the evolution and purpose of rules, laws, and government in ancient civilizations	<p>describe different ways in which ancient governments acquired, used, and enforced power and authority, including establishment and growth of empires</p> <p>warfare</p> <p>judicial systems</p> <p>diffusion of power and authority</p> <p>spiritual/religious power and authority of rulers</p>

Enfin, le curriculum de la septième année est celui qui donne le plus de possibilités à l'enseignant de la classe d'explorer la dimension de la spiritualité. Ce dernier le fait par

l'entremise des paradigmes d'apprentissage élaborés là encore dans le curriculum des sciences humaines. En effet, les quelques paradigmes d'apprentissage mentionnés ci-dessus conduisent l'enseignant à explorer avec ses élèves le développement de l'argumentation et l'analyse de différents concepts culturels à partir de l'étude de thèmes historiques mondiaux touchant plusieurs aspects sociaux importants tels que la religion, tout en encourageant l'analyse de civilisations et de cultures anciennes en lien avec leurs croyances religieuses. Cette action de justifier une position personnelle par des liens touchant des thèmes en particulier comme celui de la religion par exemple, qui possède un lien direct avec la dimension de la spiritualité, est un outil de premier plan pour tendre vers la mise en place d'un dialogue spirituel en salle de classe pour l'instauration d'un meilleur vivre ensemble.

De plus, il est intéressant de souligner que l'on fait aussi allusion dans l'un des paradigmes d'apprentissage à la mythologie et aux dieux grecs, aux croyances religieuses ayant eu un impact sur la création des lois et de l'instauration de gouvernements, et pour la première fois dans tous les curriculums d'apprentissage de tous les niveaux du primaire, on mentionne les termes de croyances spirituelles (« spiritual beliefs ») et de force spirituelle (« spiritual power ») en lien avec l'étude des civilisations anciennes. Par ce fait même, ces paradigmes d'apprentissage peuvent permettre de grandes opportunités d'ouverture vers un dialogue à la spiritualité avec la salle de classe de la septième année étant donné qu'ils touchent des termes qui sont directement liés avec la dimension spirituelle.

Après avoir consulté tous les curriculums d'étude dans toutes les matières enseignées de la maternelle à la septième année de l'école publique de la Colombie-Britannique, on constate que très peu de paradigmes d'apprentissages, parmi les centaines décrites dans les documents du Ministère, ouvrent explicitement la porte au dialogue spirituel tel que nous l'avons défini ou à tout autre sujet relié de près ou de loin avec cette dimension de la diversité avec les élèves en salle de classe. Seulement quelques paradigmes d'apprentissages dans les curriculums des arts, de l'éducation à la santé et le choix de carrière, et surtout celui des sciences humaines donnent des possibilités de dialoguer autour de la spiritualité en salle de classe. On remarque aussi que lorsque des termes reliés directement au thème de la spiritualité sont mentionnés

dans les paradigmes d'apprentissages recommandés (tels que « spiritual beliefs », « spiritual power », « religion », « religious freedom », « supernaturel » et « religious worship »), ces derniers sont d'une grande rareté. En effet, ces différents thèmes reliés de manière directe à la dimension de la spiritualité, n'apparaissent qu'explicitement qu'à partir de la quatrième année et que dans les années précédentes, c'est plutôt des sensibilisations au rapport à l'autre qui est mis en place face à cette idée du vivre ensemble qui peut, d'une certaine manière, ouvrir des portes au dialogue sur le thème la spiritualité tout dépendant des actions que l'enseignant en charge de la classe saura prendre dans l'exploration des paradigmes d'apprentissage explorés.

De ce fait, on pourrait dire qu'il n'y a vraiment aucun paradigme d'apprentissage désigné, dans toutes les matières enseignées de tous les niveaux du primaire de la maternelle à la septième année dans les curriculums du Ministère de l'éducation de la Colombie-Britannique, qui touche directement l'aspect de la spiritualité à l'école, donnant intentionnellement une occasion planifiée et dirigée pour l'enseignant de la salle de classe d'entrer en dialogue les uns avec les autres sur leurs différences spirituelles.

8.2 Documents de la commission scolaire

La commission scolaire dans laquelle l'école publique pour cette étude a été sélectionnée est en constante évolution. Elle a ces dernières années mis en place de nouveaux comités, dont les mandats sont surtout liés aux questions de diversité dans une visée de promotion du respect des autres dans leurs différences. On note par exemple le comité du multiculturalisme, de la lutte contre le racisme, le comité de la fierté gaie, le comité consultatif des enfants doués, et un comité aux Autochtones. Un œil attentif porté sur ces comités permet de constater que le conseil scolaire en question limite la définition de la diversité dans ses écoles à quelques traits bien spécifiques, comme les différences d'attrance sexuelles, la question des enfants doués et celle des Autochtones. Qu'en est-il alors des autres dimensions de la diversité que peut rencontrer l'école tels que le style cognitif, la culture, le handicap (mental, apprentissage, physique), le contexte économique, l'éducation, l'origine, l'identité de genre, la langue parlée, l'apparence physique, l'appartenance politique, et bien certainement et surtout en ce qui nous intéresse ici, celles reliée à la spiritualité?

Le conseil scolaire déclare vouloir lutter contre la discrimination et favoriser un meilleur vivre ensemble dans nos différences et propose six documents-outils pour arriver à le faire. Nous allons maintenant analyser ces documents pour y déceler la potentielle prise en compte de la dimension spirituelle dans la tension vers un meilleur vivre ensemble dans les écoles de ce conseil.

8.2.1 Document de la Compassion en action

Par le biais du *Document de la compassion en action* qui inspire les valeurs de l'école (XX, 2008), document lui-même basé sur la *Charte de la compassion* (Charter for Compassion International [CCI], 2009), la dimension de la spiritualité devient le cœur de l'action éducative pour un meilleur vivre ensemble dans nos différences.

Le conseil scolaire participe à l'initiative portée sur la compassion, comme d'autres secteurs publics et privés un peu partout dans le monde. Ce document promeut la compassion envers son prochain, définissant ce qu'est la compassion et donnant des ressources d'enseignement et d'apprentissage pour les enseignants sur le sujet (CCI, 2009). La Charte pour la compassion est un document qui engage les peuples et les religions du monde d'encourager la valeur fondamentale de la compassion. Le 28 Février 2008, Karen Armstrong a fait le lancement et la propagation de cette Charte pour la compassion. Pendant l'automne 2008, des milliers de personnes des quatre coins du monde ont contribué à cette Charte qui transcende les idéologies religieuses et les différences nationales et est le fruit de la réflexion de grands penseurs issus de traditions différentes. Le « Conseil des consciences » chargé d'élaborer et de rédiger la *Charte pour la compassion*, a réuni d'éminents penseurs et représentants de grandes religions et spiritualités, entre autres, le Cheikh Ali Gomaa, Grand Mufti d'Égypte, le rabbin David Saperstein du Religious Action Center of Reform Judaism, le Sâdhu Chaitanya, leader spirituel d'Arsha Vijan Mandiram, le Dalai-Lama, Peter Gabriel et l'archevêque Desmond Tutu, ancien archevêque de la ville du Cap (en Afrique du Sud). Parmi les partenaires du projet de la Charte, on compte notamment le Tanenbaum Center, le World Council of Religious Leaders, le Al-Ghazzali Center et l'Institute of Religion, Culture and Peace. La participation à l'échelle de la planète, pour un tel travail collaboratif de rédaction, représentait la première difficulté de création de cette *Charte de la compassion*. La

collaboration née de ce projet a donné lieu à une discussion qui se poursuit encore aujourd'hui. La charte est maintenant disponible en trente langues (CCI, 2009).

La *Charte de la compassion* définit la compassion comme étant une pierre angulaire de toute foi et croyance majeure dans le monde, et aussi comme étant une valeur humaine laïque et universelle. Cette Charte affirme que la compassion est essentielle pour favoriser des écoles et des communautés sécuritaires et bienveillantes vers un meilleur vivre ensemble. Elle décrit la compassion comme étant la capacité de percevoir ou ressentir les besoins et les difficultés d'autrui et de chercher à trouver des solutions pour remédier à ses besoins. La Charte ajoute que la compassion est une compétence fondamentale pour aider le développement de citoyens sont socialement responsables, capables de répondre aux défis mondiaux auxquels le Canada se trouve confronté en tant que nation multiculturelle (CCI, 2009). Le principe de la compassion est selon cette Charte au cœur de toutes les traditions religieuses, éthiques et spirituelles. Ce principe appelle à traiter autrui comme nous aimerions être traités nous-mêmes. La compassion nous pousse à travailler sans relâche pour soulager les souffrances de nos semblables, nous déplacer du centre de notre monde pour aller à la rencontre et explorer le monde de l'autre, et pour honorer la sainteté inviolable de tout être humain, en traitant tout le monde, sans exception, avec justice absolue, équité et respect (CCI, 2009).

Il est intéressant de prendre note que cette *Charte de la compassion*, à laquelle la commission scolaire de l'école concernée ici adhère, fait allusion à la dimension de la spiritualité de manière directe. En effet, la *Charte de la compassion* définit la compassion comme étant à la base de toutes religions et traditions spirituelles nous appelant à toujours traiter les autres comme nous voudrions être traités. La *Charte de la compassion* engage tous les hommes et toutes les femmes dans un effort de compassion, une éthique morale qu'on souhaite placer au cœur des valeurs de la vie sociale et politique. Il s'agit pour ce faire de s'assurer que les jeunes ont la possibilité de recevoir des informations respectueuses sur d'autres traditions, religions et cultures, d'encourager une appréciation positive de la diversité culturelle et religieuse, et de cultiver une empathie éclairée envers la souffrance de tous les êtres humains, ceci dans la visée de contribuer à l'instauration d'une communauté mondiale pacifique (CCI, 2009).

8.2.2 Le document des fondations et des engagements de base de la commission scolaire

Ce document constitue une référence pour toutes les déclarations relatives au rôle juridique de la commission scolaire en lien avec l'éducation publique et les principes sur lesquels celle-ci opère. Les lignes de politique éducative de ce document fournissent un cadre pour l'ensemble des écoles de la Commission Scolaire, dont celle dans laquelle nous avons effectué nos enquêtes.

Ce document touche au multiculturalisme, à la diversité, aux stéréotypes, à la discrimination, au racisme, à la mission de l'école, tout en précisant la philosophie de la commission scolaire qui se décline en trente énoncés. L'un d'entre eux nous intéresse particulièrement. On y lit en effet: « We believe in equitable treatment for all individuals regardless of race, culture, gender, religion, socio-economic status, sexual orientation, or physical or mental ability » (XX, 1999). En cherchant à développer les fondements d'un environnement éducatif qui prône le respect de l'autre et célèbre la diversité ethnoculturelle et religieuse de notre société, ce document soutient l'effort vers un meilleur vivre ensemble, insistant sur l'idée d'équité, dont la dimension spirituelle constitue une voûte essentielle.

L'analyse de ces documents, qui posent les fondations et les engagements de base de la commission scolaire dans laquelle l'école de notre étude se situe, on constate qu'une certaine place est donnée à la dimension de la spiritualité dans l'élaboration de politiques éducatives à l'égard de différentes formes de diversité.

8.2.3 Le document des normes de déontologie pour les enseignants

Le document des normes de déontologie pour les enseignants est un document qui décrit les trois grandes responsabilités de tous les enseignants de la commission scolaire dans laquelle évoluent ces derniers: 1) les responsabilités par rapport aux étudiants, 2) les responsabilités vis-à-vis des parents/tuteurs et les familles des étudiants, 3) les responsabilités face aux collègues et à la profession d'enseignant en général (XX, 2008).

Ce qui est intéressant de remarquer dans le document officiel des normes de déontologie pour les enseignants de la Colombie-Britannique est ce qui est mentionné sous la première des responsabilités officielles exigées pour les enseignants par rapport à leurs étudiants ; celle-ci se résume aux points suivants:

- reconnaître, respecter et promouvoir la compréhension de la diversité,
- encourager les élèves à respecter toutes les personnes,
- encourager les élèves à comprendre la diversité des valeurs humaines, des croyances, des pratiques et des actions,
- accepter l'expression de points de vue différents,
- fournir aux étudiants l'accès à des opinions différentes et d'examiner de façon équitable tous les points de vue dans des débats de questions litigieuses (XX, 2008).

Bien qu'aucun de ces points ne fasse spécifiquement allusion à la dimension spirituelle, ceux-ci peuvent être de bons éléments déclencheurs permettant aux enseignants dans leurs responsabilités et leurs fonctions de toucher cette dimension de la diversité à l'école avec leurs étudiants. Cependant, rien d'officiel n'y est vraiment décrit de près ou de loin concernant la spiritualité, laissant l'action d'évoquer le sujet dépendre entièrement de la décision de l'enseignant qui est laissé libre de le faire ou non dans ses responsabilités éducatives qui se doivent cependant de respecter les lignes directives du document des normes déontologiques qui lui sont adressées.

8.2.4 Le document de responsabilité sociale de la Colombie-Britannique

Ce document produit par le Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique est aussi une référence utilisée par la commission scolaire de notre étude. Ce document est destiné à fournir un cadre que les écoles et les familles peuvent utiliser pour se concentrer et évaluer leurs efforts pour améliorer la responsabilité sociale parmi les étudiants et pour améliorer le climat social de leurs écoles. Quatre catégories d'actions

sont évoquées: 1) contribuer à la salle de classe et de la communauté scolaire, 2) résoudre les problèmes qui surviennent de manière pacifique, 3) valoriser la diversité et la défense des droits de l'homme et, 4) exercer des droits et des responsabilités démocratiques (British Columbia Ministry of Education, 2001).

Comme on peut le constater par ces quatre catégories d'actions, le développement humain et social est l'un des objectifs du système scolaire de la Colombie-Britannique dans sa tâche éducative. Cet objectif ne cache pas son intention à vouloir développer une communauté d'élèves possédant un sentiment de responsabilité sociale, de tolérance et de respect envers les idées et les croyances des autres dans leurs différences (British Columbia Ministry of Education, 2001).

Le *Document de responsabilité sociale de la Colombie-Britannique* ne fait pas allusion directement au thème de la spiritualité, mais se réfère aux « croyances » dans son effort pour soutenir le respect et la tolérance face à l'autre dans ses différences dans une visée de responsabilité sociale. De ce fait, rien d'officiel, non plus, n'y est vraiment décrit, laissant l'enseignant libre d'aborder ou non dans sa classe la question de la spiritualité

8.2.5 Le document de la diversité dans les écoles de la Colombie-Britannique

La Colombie-Britannique s'est fermement engagée à reconnaître et à respecter la diversité de sa population. Cette diversité est une des principales caractéristiques de notre société et, par le fait même, de notre population scolaire (British Columbia Ministry of Education, 2008). De ce fait, un autre guide d'actions auquel le conseil scolaire se réfère pour contribuer à un meilleur vivre ensemble à l'école est le document de la diversité dans les écoles de la Colombie-Britannique. Ce document du Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, que nous avons déjà mentionné précédemment, présente quatre sections: 1) la première section expose les concepts essentiels et les objectifs de la diversité ainsi que les lois phares pertinentes qui lui sont attachées, 2) la deuxième section décrit les politiques, les stratégies et les initiatives provinciales qui ont trait à la diversité dans les écoles, 3) la troisième section aborde les conséquences pour le système scolaire et les questions permettant d'entamer la discussion et de guider les mesures destinées à soutenir la diversité et enfin, 4) la quatrième section permet au lecteur de consulter des extraits de lois pertinentes sur le sujet (BCME, 2008).

Encore une fois dans ce cas, on ne fait pas allusion directement au terme de la spiritualité en tant que tel dans le document. Malgré tout, on y retrouve plusieurs termes qui lui sont reliés tels que « croyances » et « croyances religieuses » dans la définition de la diversité, « croyances » dans la définition de la mission de l'école, « les références aux systèmes de croyances » dans la liste des aspects sociaux qui doivent entrer en ligne de compte lors de l'évaluation d'une ressource à la diversité, « croyances » dans la section des politiques et procédures à observer lors de leurs créations en lien avec la diversité et bien certainement, dans la section exposant la *Charte canadienne des droits et des libertés*, l'*acte au multiculturalisme* et le *code des droits de l'homme de la Colombie-Britannique* (BCME, 2008). Comme on peut le constater, le conseil scolaire se réfère à ce document officiel du ministère de l'éducation de la Colombie-Britannique qui fait allusion d'une certaine façon à l'une des dimensions de la diversité qu'est la spiritualité.

8.2.6 Le document des écoles sûres où règnent la bienveillance et la discipline

Un dernier document auquel le conseil scolaire se réfère pour lutter contre la discrimination et favoriser un meilleur vivre ensemble est le *guide-ressource des écoles sûres où règne la bienveillance et la discipline* (British Columbia Ministry of Education, 2008). Selon ce document, alors que la discrimination apparaît sans aucun doute comme une réalité au sein du système scolaire de la Colombie-Britannique, de nombreuses indications laissent cependant penser qu'il est possible de la combattre en établissant des règles et autres principes pour instaurer au sein des écoles un meilleur vivre ensemble (BCME, 2008). En effet, le document affirme que la clé de cette démarche réside dans la reconnaissance et l'acceptation de l'autre dans ses différences tout en amenant les écoles et les communautés à accepter leurs responsabilités devant ces problèmes. Le *guide-ressource des écoles sûres où règne la bienveillance et la discipline* (BCME, 2008) décrit en trois parties la façon vers laquelle tous les conseils scolaires, les écoles et les milieux scolaires de la province devraient tendre constamment. Il présente ainsi les normes provinciales pour l'établissement de codes de conduite dans les écoles et il décrit les attributs qui caractérisent une école sûre au sein de laquelle règnent la bienveillance et la discipline. Il fait également état de stratégies visant à informer en temps opportun les membres concernés d'un milieu scolaire de certaines préoccupations liées à la sécurité.

En lien avec notre thème de recherche, il est intéressant de remarquer que là encore dans ce document officiel, aucune mention du thème de la spiritualité ou même des termes qui lui sont reliés n'apparaît. Ce document a été conçu afin de guider et de soutenir les efforts déployés par les conseils scolaires et les écoles pour que les établissements scolaires de la province deviennent, autant que possible, des milieux sûrs au sein desquels règnent la bienveillance et la discipline pouvant ainsi résoudre les problèmes engendrés dans l'expression de nos différences à l'école en mettant en place des mécanismes de soutien qui guideront les communautés dans leurs efforts. Un de ces outils de soutien qui est encouragé est celui de faciliter un dialogue constructif entre les acteurs de l'école sur leurs différences vers la construction d'un meilleur vivre ensemble plus sécuritaire pour tous. Le document affirme que pour affronter les défis engendrés par les multiples différences qui font surface en salle de classe, les écoles qui font preuve d'efficacité encouragent la communication et l'empathie, pourront efficacement le

faire (BCME, 2008). La dimension de la spiritualité pouvant être une différence qui surgit dans la salle de classe, la mise en place d'un exercice communicatif sur le sujet comme celui d'un dialogue spirituel devient dès lors un outil efficace.

8.3 Document de l'école

Après avoir exploré les documents officiels de la province et de la commission scolaire, attardons-nous maintenant sur le document officiel de l'école qui explicite la façon dont l'établissement conçoit sa mission pour tendre vers le vivre ensemble : *le document de la mission de l'école*. Dans son effort pour favoriser un meilleur vivre ensemble, l'école qui constitue le terrain de notre recherche propose un document pour guider les enseignants. Ce document touche divers objectifs en liens avec la vie à l'école. Dans la partie suivante, nous examinerons comment ce document prend en compte (ou non) le thème de la spiritualité dans l'effort d'un meilleur vivre ensemble dans l'expression de la diversité à l'école.

8.3.1 Document officiel de la mission de l'école

Avec une devise *Je prends soin de moi. Je prends soin des autres. Je prends soin de ce lieu*, l'école au sein de laquelle prend place l'étude de ce travail de recherche s'engage à adhérer aux valeurs exprimées dans le code des droits humains de la Colombie-Britannique. Dans le document qui présente sa mission sur le site internet (dont nous ne donnerons pas l'adresse pour des raisons éthiques), l'école s'engage à créer un environnement sûr et stimulant dans lequel tous les élèves peuvent développer leurs connaissances et la réussite vers une vie harmonieuse en communauté. « The school is committed to creating a safe and nurturing environment in which all learners can develop their intellectual, social, emotional, physical, and creative potential in preparation for lifelong learning and success in community (tiré du site internet de l'école que nous ne pouvons mentionner pour des raisons éthiques) ».

Bien que l'établissement scolaire dit vouloir créer un environnement sécuritaire et stimulant pour tous les apprenants, le personnel de l'école et les familles qu'elle sert afin de favoriser un meilleur vivre ensemble, on constate qu'aucune mention n'est faite quant

au développement de la dimension spirituelle de ses acteurs. En effet, l'école affirme plutôt fournir un soutien à ses étudiants par le biais du programme de responsabilité sociale, dans l'objectif de rendre les élèves responsables en société et par rapport aux préoccupations mondiales. Comme pour les autres documents officiels que nous avons explorés auparavant, c'est le thème de la religion qui est explicitement avancé. L'école vise promouvoir les valeurs exprimées dans le code des droits humains de la Colombie-Britannique humain, lesquelles respectent les droits de tous les individus, conformément à la loi contre la discrimination (interdiction fondée sur la race, la couleur, l'ascendance, le lieu d'origine, l'état matrimonial, la situation familiale, physique, mentale ou l'handicap, le sexe ou l'orientation sexuelle, et ce qui nous intéresse ici, la religion).

8.4 Sommaire de l'analyse documentaire

L'un des rôles de l'école dans sa fonction formatrice est de promouvoir le dialogue en salle de classe et de favoriser un échange constructif entre ses acteurs pour parvenir à établir un meilleur vivre ensemble, plus harmonieux (Council of Europe, 2010). La spiritualité se situe comme une pierre angulaire de cette réflexion. Les leaders en éducation doivent parvenir à articuler l'une des expressions de la multiculturalité canadienne qu'est la spiritualité dans leur programme d'étude et se demander si la place de cette dernière à l'école peut contribuer positivement à l'instauration d'un meilleur vivre ensemble favorisant ainsi l'exploration sur les différences de l'autre, le respect des individus et la tolérance par rapport aux dissemblances de notre prochain (Rogers, 2011; Vockey, 2001; Ayers & Reid, 2005). Une analyse des différents documents que nous avons exploré précédemment et qui guident les politiques éducatives dans la province et à l'école, montre cependant que la spiritualité est très peu thématifiée dans le curriculum d'apprentissage, dévoilant ainsi un manque à combler considérable pour arriver à établir un lien constructif entre le vivre ensemble multiculturel et la présence spirituelle dans un contexte d'une société pluraliste dite ouverte sur le monde comme le Canada (Aspy & Aspy 1993; Clarke, 2005; Nord, 2011; Rogers, 2011).

Comme on le constate par cette analyse documentaire que nous venons d'effectuer, le Ministère de l'Éducation, le Conseil Scolaire et l'école elle-même affirment sans contredit s'être engagés à créer un environnement sûr et stimulant dans lequel tous

les élèves peuvent développer leur potentiel intellectuel, social, affectif, physique et créatif en préparation pour l'apprentissage, la réussite et la vie en tant que citoyen productif en société pluraliste. Cependant, dans cet effort à former le futur citoyen de demain, aucune mention à la dimension spirituelle n'est précisément effectuée dans cette prise en charge de développement à la responsabilité sociale en relation avec les autres dans leurs différences pour l'établissement d'un meilleur vivre ensemble. Comme on peut le constater, seul le document de la compassion en action qui se base sur la Charte de la compassion elle-même, prend en compte de manière explicite la dimension de la spiritualité à l'école (CCI, 2009). Les autres documents analysés offrent une faible opportunité d'aborder la question religieuse et/ou spirituelle en classe sans formellement offrir de directions définies, laissant ainsi l'opportunité de le faire presque entièrement entre les mains de la direction de l'école et à l'enseignant en classe. De la même façon, les paradigmes d'apprentissages des curriculums donnent très peu d'occasions pour les élèves de prendre part à un dialogue de manière concrète et constructive en salle de classe entre les différences spirituelles de ses nombreux acteurs. On note ainsi une discordance évidente entre les pratiques de classe et les valeurs exprimées dans le code des droits humains de la Colombie-Britannique, qui incitent au respect des droits de tous les individus, incluant la croyance religieuse et la spiritualité, ou dans les objectifs d'apprentissage du curriculum d'enseignement des sciences humaines face aux Premières Nations. Trop peu d'éléments finalement offrent des pistes tangibles de réflexion et d'actions concrètes pour la direction de l'école et les enseignants pour les guider efficacement vers l'instauration d'un meilleur vivre ensemble dans leur établissement scolaire qui incluerait, notamment, un dialogue opportuniste autour des questions reliées à l'une des dimensions de la diversité qu'est la spiritualité.

Nous allons maintenant nous attarder sur l'analyse des entretiens compréhensifs que nous avons effectué avec quelques acteurs clefs de l'école. Cet exercice va nous permettre de faire une transition essentielle vers les discours individuels qui vont à la fois mettre à jour les représentations des participants, mais aussi leur compréhension des différents textes officiels que nous venons tout juste d'explorer et d'analyser dans les pages précédentes.

Chapitre 9 : Les entretiens compréhensifs

Après avoir fait une analyse documentaire sur le sujet investigué dans ce projet de recherche, il est maintenant temps d'entreprendre une analyse des entretiens compréhensifs qui ont été réalisés avec les participants eux-mêmes. Nous rappelons que le but de l'étude est de répondre à notre question de recherche initiale de savoir en quoi le dialogue spirituel comme construction altéritaire d'un meilleur vivre ensemble a sa place en milieu scolaire, par l'analyse croisée des documents cadres dont dispose l'école et des représentations que se font du sujet certains enseignants, des parents d'élèves, et les membres de la direction dans une école de la province. Dans le présent chapitre, nous présenterons les thèmes importants qui ont émergé lors des entretiens avec les participants sur le thème du dialogue spirituel à l'école. Il est important de mentionner qu'une représentation provenant de propos centrés sur une question de départ peut faire naître plus d'un thème, sans que le locuteur en soit pleinement conscient. Ceci étant dit, ce sont les participants qui ont choisi de traiter ces derniers tels qu'exprimés ou de se les approprier en tant qu'objets personnels en les représentant dans leur propre histoire. En effet, à plusieurs occasions, les participants ont choisi de se situer en référence à leurs expériences personnelles, familiales et scolaires, tissant ainsi représentations et pratiques comme sources de leurs savoirs sur la spiritualité.

Comme nous l'avons mentionné lors de la troisième partie sur les considérations méthodologiques, huit questions principales ont été posées aux participants. Toutes étaient reliées au thème du dialogue spirituel à l'école comme construction altéritaire d'un meilleur vivre ensemble. Dans ce présent chapitre, nous avons trouvé nécessaire de regrouper ces huit questions en 4 catégories distinctes, bien que toutes s'entrelacent. Cette méthode vise à faciliter l'analyse des thèmes qui ont pu émerger lors des entretiens avec les participants à la recherche. De ce fait, la première partie traitera de la définition de la spiritualité qui a émergé des discours des participants et en quoi elle exerce ou non une influence sur les décisions, les responsabilités et les relations à l'école, selon les participants. La deuxième partie examinera comment les participants conçoivent la relation entre la diversité et la spiritualité à l'école. La troisième partie traitera des atouts et des défis que les participants relèvent concernant la place à donner au dialogue spirituel à l'école. Enfin, la quatrième partie se concentrera sur comment, selon les participants,

l'instauration d'un dialogue spirituel comme construction altéritaire d'un meilleur vivre ensemble peut se réaliser en milieu scolaire de manière tangible et constructive.

9.1 Définition de la spiritualité et son impact sur les actions des acteurs à l'école

Si beaucoup de questions sociales et morales sont discutées à l'école, celle qui a trait à la spiritualité, avec son bagage de sujets plutôt sensibles et la panoplie de stéréotypes de toutes sortes qui lui est souvent attachée, est souvent plutôt taboue et certains croient devoir tenter d'éviter d'en discuter afin de maintenir un vivre ensemble pacifique en milieu scolaire. De ce fait, il nous intéressait, au départ, de savoir comment les participants définissaient eux-mêmes la spiritualité et comment la spiritualité influençait (ou non) leurs décisions, leurs responsabilités et les relations sociales à l'école. Les questions discutées avec les participants dans cette première partie étaient les suivantes: *What is Spirituality to you? How does spirituality have an impact on your decisions, your responsibilities, and your social relations at school?*

Il est intéressant de constater que les définitions de la spiritualité exprimées par les participants de cette étude de recherche étaient très variées. Selon l'affiliation religieuse à laquelle les participants adhéraient et les croyances spirituelles pratiquées (christianisme, mormonisme, catholicisme, bouddhisme, judaïsme, athéisme et hindouisme), et selon l'environnement spirituel dans lequel ils ont grandi (pratiquant ou non), les membres de la direction, les enseignants et les parents ont partagé une compréhension et des définitions très différentes les unes des autres de ce qu'est la spiritualité pour eux, montrant par ce fait la polysémie du terme lui-même pour chacun. Les extraits ci-après témoignent de la diversité des réponses, et permettent d'appréhender comment les participants définissent la spiritualité:

D-15oct2013: Pour moi la spiritualité c'est uneacceptance, qu'est-ce qu'on dit ... une acceptation ou une compréhension ou même un bien oui une acceptation qu'il existe quelque chose d'invisible, un pouvoir, une puissance, un esprit qui affecte des choses donc, peu importe, qu'il y a un esprit qui est plus important que nous

Dadjoint-29oct2013: well it's . it is partly a religion it's a .. how I express my own religious customs but then I think for me it's goes beyond that

because my religion doesn't necessarily address .. all aspects of myself so spirituality it's .. my connection to the world or my understanding .. of . of life and this sort of thinking that there are things beyond myself so I find . I've kind of found answers to that question in lots of different areas of the world and different religions and I'm kind of interested in and it's an on-going pursuit and understanding

E2-13Oct2013: well spirituality means believing in something that . gives you a sense of peace a sense purpose .. just it's kind of in your habits not something that sort of exist during the day but it's there for you when you need it actually guides you in your life {so} to me that's what it is yeah exactly yeah trying to say that but

E4-13Oct2013: I guess my definition would be that anything that's beyond . material reality .. and our relationship with that reality if we believe in it

E1-15Oct2013: i think it is believing in something that is (X) to human whether it is people whether it is the energy or God or nature or the thing behind nature there is something that is beyond our understanding (XXX)

P1-13Oct2013: it's specific to the person what spirituality could be so if you want to use spirituality as a banner head for a subjective choice that people make and have searched for internal understanding or exterior purpose but i think the main point of what i want to say is that anything classed as spirituality is purely subjective to the person and that is the most important point of that so i don't think you can define it in any other terms except for a very large banner head of whatever the person in humanity wants to choose it to be

P3-13Oct2013: that was a great question and part of the answer to that is whether we believe that there is a truth out there that encompasses something more than ourselves and some of us may be believe that and some of us may not i think in a way can simply say spirituality is our attempt to connect to truth right as to what is real and what may be bigger than ourselves and it is subject it always becomes subjective because of the fact that it is our attempt to connect to that

P2-14Oct2013: when i think about spirituality i think about sort of my own search for a greater me a sacred me to the world to my life to my existence and to all of our existence here on earth

P3-14Oct2013: i see it as a broad way of defining sort of the soul or our being like i feel like it is part of how each of us are it is something .. that makes us unique as well as human beings to have that spirituality that questioning that yearning for something bigger whatever that may be right

Comme on peut le constater dans ces quelques exemples sélectionnés des entrevues avec les participants, la manière dont la spiritualité est définie varie beaucoup. Du côté du leadership, le participant D-15oct2013 définit la spiritualité comme étant l'acceptation de l'existence d'un esprit supérieur, tandis que le participant Dadjoint la définit comme étant l'expression de nos croyances religieuses. Pour ce qui est des enseignants, le participant E2-13oct2013 décrit la spiritualité comme la croyance en quelque chose qui nous donne un sens de paix et une raison d'être ; le participant E4-13oct2013 avance que la spiritualité est tout ce qui touche le surnaturel, alors que pour le participant E1-15Oct2013 elle est une croyance en ce qui est au delà de notre compréhension en tant qu'être humain. Du côté des parents, le participant P1-13Oct2013 voit la spiritualité comme quelque chose de personnel et de subjectif; le participant P2-14Oct2013 comme le processus d'une recherche active sur nous-même, et le participant P3-14Oct2013 comme notre exploration personnelle à trouver la vérité et est ce qui nous définit en tant qu'être humain.

On remarque dans ces extraits que la spiritualité n'a pas vraiment une définition commune acceptée par tous étant donné la multiplicité des définitions proposées. Ceci montre d'une certaine façon comment la spiritualité est un thème vaste dans sa définition pour les participants, laissant beaucoup de place à l'interprétation personnelle (DeVan, 2010). L'ambiguïté du terme permet d'une certaine façon d'être très étendue et ouverte dans sa définition. Comme le montrent les extraits des participants, le concept de la spiritualité peut signifier quelque chose à quelqu'un et signifier quelque chose de complètement différent pour une autre personne. Comme l'illustrent les extraits des entrevues sélectionnées des participants P1-13Oct2013, P2-14Oct2013 et P3-14Oct2013 par exemple, une personne peut mettre en pratique sa spiritualité en effectuant une panoplie d'action aussi différentes les unes des autres telles qu'observer des rituels religieux ou pas et même tout simplement en participant aux activités d'une communauté quelconque, étant donné que la spiritualité est une recherche personnelle et subjective en soi-même. Pour les participants interrogés, il semble que l'un des avantages de la spiritualité est qu'elle est plutôt inclusive dans sa définition souple dans sa pratique.

Un autre aspect intéressant de souligner provenant de cette première question sur l'interprétation de ce qu'est la spiritualité est que des participants font directement allusion

au terme de la religion dans leur effort à définir de qu'est la spiritualité pour eux, montrant ainsi qu'ils établissent un lien fort entre les deux termes.

D-15oct2013: plusieurs manières plusieurs manières ça peut.. exprimer à travers une religion et pour moi les religions sont des choses qui ont été faites par l'homme donc c'est quelque chose de .. c'est un organisme alright ça vient d'une acceptation d'une connaissance d'une spiritualité

Dadjoint-29oct2013: well it's . it is partly a religion it's a .. how I express my own religious customs

E5-13oct2013: it's an complex word though because I think it gets mixed in with religion

E3-13Oct2013: for religion I feel that is something very formal and practiced and you can gain spirituality or learn about spirituality through religion but i see that as an avenue to follow or you can do it the other way to you start with spiritual awareness then find a religion that helps you support that development of the spirituality

P5-14Oct2013: i guess religion is sort of the organization around how people practice whatever spirituality they have and sometimes it is quite formal and sometimes it is quite strict and sometimes it is quite loose and i think that spirituality so i kind of resinate with anything the things people have said so far it is about this sense that we are not just here as human beings there is something bigger some purpose for me it is a lot about community it is sort of a way to connect with and care about our community that for me both with spirituality and religion they both get me out of self and into something more

Comme on peut le constater dans ces extraits, D-15oct2013, Dadjoint-29oct2013 et P5-14Oct2013 utilisent le terme de la religion pour exprimer l'idée qu'il y a plusieurs manières de vivre la spiritualité et que l'une d'entre elles peut s'exprimer à travers la religion. Le participant E5-13oct2013, pour sa part, dit que la spiritualité est un mot complexe qui est souvent mélangé avec celui de la religion, alors que le participant E3-13Oct2013 s'exprime sur le fait que la religion et la spiritualité sont inter-reliées ensemble. Il n'est pas surprenant de voir la mention du terme de la religion dans l'effort à définir ce qu'est la spiritualité dans les discours des participants à la recherche. En effet, au cours de la dernière décennie, le sens donné à la spiritualité a évolué à partir d'une définition plutôt académique vers une définition plus large donnée par une population qui a abandonné les congrégations traditionnelles au profit d'une forme plus solitaire de spiritualité liée à la croyance religieuse (DeVan, 2010). De ce fait, de nouvelles

recherches ont constaté que les idées de la spiritualité et de la religion sont rarement en désaccord entre elles ; elles trouvent souvent une base commune dans leurs expressions (Ammerman, 2013). La recherche ajoute que quand les gens tentent de définir la frontière qui sépare la spiritualité et la religion, ils le font souvent pour une raison politique ou morale plutôt que de la décrire par ce qu'ils croient. Malgré tout, lorsque la spiritualité est discutée, le terme de la religion fait surface tôt ou tard dans l'effort de définition posée par ceux qui tentent de la définir (DeVan, 2010).

La spiritualité semble suffisamment importante pour être constamment décrite comme l'une de nos caractéristiques déterminantes en tant qu'humains (Clarke, 2005). Comme l'amour, elle fournit un fil conducteur commun qui unit d'une certaine façon les individus et les groupes d'individus les uns avec les autres. Même si les gens adorent des dieux différents, fréquentent des écoles différentes, ont des couleurs de peau différentes, chacun de nous possède une définition propre de la spiritualité. Schmidt cite la solitude comme l'une des caractéristiques qui définit le mouvement spirituel en développement dans les années 1800, et plus tard explore l'évolution d'une conscience spirituelle universelle qui est devenue un aliment de base du mouvement (si elle peut être considérée comme un mouvement cohérent) (Schmidt, 2005). Schmidt est prudent de dire qu'il n'y a ni définition unique ni plusieurs définitions compactes de la spiritualité. Il identifie le libéralisme religieux en tant que partenaire inextricablement lié au terme de la spiritualité. Comme le libéralisme lui-même qui est complexe et difficile à définir, il croit que la spiritualité est dans la même situation. Donc, fondamentalement, Schmidt affirme ne pas pouvoir définir la spiritualité en tant que telle. Au lieu de cela, comme tout bon chercheur des sciences religieuses, il ne s'exprime pas sur ce que le terme de la spiritualité signifie mais sur ce qu'il signifie pour les gens qui tentent de la définir. C'est un peu ce que nous avons voulu faire avec la première question des entretiens compréhensifs avec les différents participants en leur demandant ce que la spiritualité est pour eux.

Par la suite, après avoir demandé aux différents participants de définir ce qu'est la spiritualité pour eux, nous leur avons demandé si leur propre spiritualité personnelle influençait leurs décisions, leurs responsabilités et leurs relations sociales à l'école. La question permet du même coup de dévoiler certaines représentations de la spiritualité

circulantes à l'école, au travers des discours et du point de vue des participants. Elle permet aussi de voir s'il y a des décalages entre ces différents niveaux de discours. Voici quelques extraits des conversations avec les enseignants qui expriment que leur spiritualité influence leurs actions à l'école avec les autres et dans leurs responsabilités propres:

E7-13oct2013: ... I know I cannot be in the classroom without being what my ideas spirituality which is being aware of my self being aware of how I impact other people and what I do in the world goes out every day and does things so that's my spirituality

E1-13oct2013: its religion that drives you to make decisions .. I like that I think that's you have a sense of purpose your spiritual and you feel motivated and you show up with that .. I think that's it's hard not to impact people

E2-15Oct2013: for me it does with everything i do is impacted by the greater you know like relationships and what i teach at school and how i teach it and i think when I think about the future as far as what is the impact of what i am teaching those kids

E3-15Oct2013:i think now i can say actually yes spiritually while i don't actively maybe don't talk about spirituality but it certainly in terms of what what i value and how much time i am going to take the curriculum and do it

Comme on le constate dans les extraits mentionnés ci-haut les quatre enseignants affirment à leur façon que leur spiritualité influence leurs actions à l'école dans leurs tâches éducatives. En effet, le participant E7-13oct2013 exprime qu'il est impossible pour elle de faire son travail dans la salle de classe sans être directement en lien avec ses idées spirituelles personnelles. L'enseignante E1-13oct2013 continue dans le même sens en affirmant que c'est cette dimension religieuse à laquelle un enseignant adhère qui le pousse à prendre des décisions et ce faisant a un impact direct sur sa classe. Les participants E2-15Oct2013 et E3-15Oct2013 poursuivent dans ce même ordre d'idées en exprimant que leur spiritualité influence tout ce qu'elles font incluant leurs relations avec les autres et la manière dont elles enseignent à leurs élèves.

La spiritualité a reçu un regain d'intérêt dans la dernière décennie sur le sujet. En effet, un nombre croissant d'études affirment que la spiritualité peut faire une différence et avoir une influence à différents degrés dans la pratique de l'enseignement et des

personnes en position de leadership (De Souza & Rymarz, 2007; Dixon, 2002; Flintham, 2003; Fraser, 2007; Fry, 2005; Gibbs, 2006; Palmer, 1999; Ramirez, 2009; Woods, 2007). Ce nombre croissant d'études suggère également que la spiritualité peut apporter une contribution positive et significative à la vie des gens, à la fois individuellement et organisationnel (Dantley, 2005; Glazer, 1999; Starratt, 2003). Sachant que l'établissement scolaire est une institution formée d'individus possédant des besoins essentiels attribués à l'être humain incluant ceux reliés à la spiritualité (Maslow, 1970), cette dernière occupe une place évidente à l'école par la présence même des individus qui la fréquentent (Cook, 1994; Lapointe & Langlois, 2002; Taman, 1994, Todd, 2003). En effet, chaque être humain possède des croyances de toutes sortes et celles-ci influencent à différents degrés leurs actions (Mcmanus, 2006). Cette réalité ne fait pas exception à la règle pour les enseignants des écoles de la Colombie-Britannique comme le montrent les extraits cités précédemment et tirés des entretiens avec les participants enseignants. Ainsi, ces derniers enseignent selon qui ils sont et ne peuvent laisser leur identité spirituelle à la porte de l'école lorsqu'ils débutent leurs responsabilités en tant qu'éducateurs pour ensuite la reprendre à la fin de la journée. Du même coup, leur identité spirituelle sera influencée par leurs actions en milieu scolaire de près ou de loin (Clarke, 2005; Todd, 2003). Les différentes croyances qu'un enseignant possède, incluant celles reliées à la dimension de la spiritualité, se développent tout au long de sa vie et sont influencées par des facteurs variés, y compris des événements auxquels il participe, des expériences personnelles, et par la rencontre d'autres personnes dans sa vie (Knowles, 1992).

Dans le même ordre d'idées, il est intéressant de remarquer un autre aspect que la direction de l'école a su rajouter dans cette discussion sur l'influence de la spiritualité sur les décisions, les responsabilités et les relations sociales des acteurs de l'école.

D-15oct2013 : you are who you teach you teach who you are . but as adults and as professionals and as employees (rire) we have to regularly check that ... you know our legal responsibilities are all those kind of things I mean there are certain standards that we are held to because we are paid for it so you know

Dadjoint-29oct2013 : while I respect other people's beliefs I also have to . be aware that I can't let those beliefs interfere with . my job or the the job of schools of a public secular education system to work with kids so I kind of try to balanced it out .. yeah so there has been moments you know like I hesi--- when I've taught about . religion or taught about

things or talk to kids about things I'm not afraid to talk about religion but I kind of try to frame it in a way that's balanced without trying to influence I'm not trying to influence anybody It's just I wanna be respectful maybe teach that as the underlying theme that there should be respect for all people .. and different points of view

Ce qui est intéressant de remarquer ici est l'emphase exprimée par les administrateurs de l'école d'influencer le moins possible les élèves dans leurs croyances spirituelles personnelles. Ils ajoutent qu'il est important d'être conscient que notre spiritualité en tant qu'individu qui travaille avec les élèves influence nos actions avec ceux-ci. Étant donné leurs responsabilités en tant que leaders, ces derniers ont une vision naturellement administrative qui rejoint le discours des textes officiels que nous avons analysés auparavant sur la question, dévoilant leur intérêt de garder un environnement sécuritaire et approprié dans leur établissement scolaire, lequel respecte les lois fédérales et provinciales.

De ce fait, selon le directeur-adjoint et le directeur, il est essentiel que l'action d'enseigner des éducateurs des écoles soit régulièrement en état de vérification, afin de ne pas s'engager dans des situations où leurs croyances viennent empiéter sur la sécularité établie en milieu scolaire de peur de nuire à l'instauration d'un meilleur vivre ensemble. Le directeur ajoute encore que même s'il est conscient que sa propre spiritualité l'influence dans ses responsabilités et avec ses relations avec les autres, il tente de ne pas la laisser avoir une trop grande influence sur ses actions avec les élèves. Il cherche en tout temps à tenir en équilibre sa spiritualité et le milieu d'éducation séculaire dans lequel il évolue, étant donné comme nous l'avons mentionné précédemment qu'en Colombie-Britannique, le système d'éducation publique est régi par la loi sur l'école dont l'article 76 de la loi scolaire prévoit que toutes les écoles publiques doivent être menées sur des principes strictement laïques et non confessionnels, et qu'aucun dogme ou croyance religieuse ne doivent être enseignés (BCME, 1996).

La Colombie-Britannique n'est pas le seul endroit où cette situation est observée. En effet, il est intéressant de constater dans le même ordre d'idées qu'en 2013, la province canadienne du Québec a proposé un cadre juridique controversé, la Charte des valeurs québécoises (Gouvernement du Québec, 2013), qui interdit aux fonctionnaires (enseignants et enseignantes inclus) d'exprimer leurs croyances spirituelles par le port de

symboles visibles dans le lieu de travail. Aussi, un débat public animé, qui met en parallèle d'autres débats publics en France sur le droit de l'état d'imposer des restrictions juridiques d'expression spirituelle dans la vie publique, s'en est suivi. Des questions similaires ont aussi alimentées aussi des controverses politiques récentes en Allemagne (Langenfeld & Mohsen, 2005) et aux Pays-Bas (Saharso, 2007). Compte tenu du principe instauré depuis déjà plusieurs années sur la séparation de la religion et de l'état en Colombie-Britannique, la question de savoir si les fonctionnaires en éducation ont le droit d'exprimer leur spiritualité personnelle est en un sens aussi vieux que l'état laïque et libéral elle-même. Néanmoins, une réponse durable à la question demeure insaisissable. Lorsqu'il est appliqué à l'enseignement laïque, les conflits contemporains sur l'acceptabilité de l'expression spirituelle nous encouragent à réfléchir plus profondément sur les obligations professionnelles des enseignants dans une société laïque comme celle de la Colombie-Britannique. Une meilleure compréhension de ces obligations, à son tour, fournit des pistes pour résoudre les conflits entre les obligations spirituelles et professionnelles des enseignants. Dans de rares cas, les enseignants peuvent se sentir obligés d'exprimer leurs croyances spirituelles et cela, quelles que soient les valeurs laïques qui peuvent en être en cause. Les enseignants dont la conscience exige une attitude intransigeante ont probablement besoin de faire carrière en dehors de la sphère de l'éducation publique afin de préserver leurs engagements personnels.

Ce qu'il faut retenir est que les enseignants vont inévitablement être influencés par leurs croyances spirituelles, comme l'affirment les participants E7-13oct2013, E1-13oct2013, E2-15Oct201 et E3-15Oct2013 dans les extraits des entretiens sélectionnés précédemment, définissant la spiritualité personnelle des gens comme étant une partie intégrale de qui ils sont en tant qu'êtres humains. En effet, les participants D-15oct2013 et Dadjoint-29oct2013 ajoutent même que l'enseignant enseigne avec qui il est dans tout ce qui le définit, incluant ses croyances spirituelles. Toutefois, une grande prudence est nécessaire avant de conclure que l'état doit adopter des politiques d'exclusion dans le traitement des enseignants engagés spirituellement (Locke, 2002). Les enseignants peuvent et doivent être considérés comme des agents complexes qui cherchent à équilibrer les obligations spirituelles et laïques concurrentes (Hume, 1990). En tout état de cause, l'éthique de la spiritualité et son influence dans la tâche éducative des enseignants auprès des élèves est une réalité complexe qui demande d'être explorée en

profondeur étant donnée qu'elle touche une facette importante de l'éducation (Clarke, 2005).

Pour conclure cette partie sur la façon dont les participants définissent la spiritualité, il faut retenir que la spiritualité est décrite par les participants de manière diversifiée et qu'elle possède un impact direct sur leurs actions à l'école.

9.2 La relation entre la diversité et la spiritualité à l'école

Dans cette deuxième partie de l'analyse des entretiens avec les participants, nous voulons maintenant faire ressortir leurs discours sur le thème de la spiritualité en lien avec la diversité. Étant donné que le thème du travail de recherche en question de la spiritualité à l'école a pris forme sous ce chapeau de la diversité dans son idée globale, nous avons trouvé nécessaire d'explorer avec les participants leurs opinions face à la relation entre diversité et spiritualité à l'école pour mieux répondre à notre question de recherche sur la place du dialogue spirituel en milieu scolaire. Cette deuxième partie de l'analyse des entrevues est basée sur la question numéro trois du questionnaire: *Is there a relation to be made between diversity and spirituality in school?*

Il est intéressant de remarquer que tous ceux qui se sont exprimés sur cette question ont mentionné que la diversité inclut la dimension de la spiritualité elle-même parce qu'aussitôt que des différences sont établies entre des personnes ou des groupes de personnes, la diversité prend naissance (Banks, 2001). Voici quelques extraits qui illustrent cela :

P3-13Oct2013: absolutely because spirituality is just another dimension of diversity

E2-15Oct2013: well anytime there are differences that is diversity

P5-14Oct2014: diversity is about being aware of seeing different things in the world so spirituality and religion are different ways of being in the world so yeah there certainly could be

E7-13oct2013: you can't have diversity without spirituality because how else are you going to recognise all those differences and celebrate things and be

D-15oct2013: all forms of spirituality represents a diversity so it's really cool that we have people who consider themselves to be spiritual and those who don't who consider themselves to be spiritual in a religious way and the different religions .. so yeah spirituality is a form of diversity

Comme on peut le constater dans ces extraits tirés des entrevues du 13, 14 et 15 octobre 2013, les participants voient sans aucun doute un lien très fort entre la diversité et la spiritualité en reconnaissant cette dernière comme étant une expression de la diversité même. Ainsi, les participants P3-13Oct2013 et P5-14Oct2014 des deux groupes de parents interrogés affirment que la spiritualité est une dimension de la diversité même étant donné que comme cette dernière, elle jette un regard sur ce qui est différent dans notre monde. De leur côté, les participants des groupes d'enseignants amènent l'idée que dans tous cas où une différence surgit comme dans la dimension spirituelle, il y a alors diversité. Enfin, du côté de la direction, D-15oct2013 s'exprime sur le fait que toute forme de spiritualité représente la diversité. Il ajoute que c'est une situation fascinante de voir qu'il y a des gens qui se considèrent comme des personnes spirituelles par l'observance de concepts religieux établis et que d'un autre côté, d'autres ne se considèrent pas nécessairement comme étant des personnes spirituelles suivant une pratique religieuse quelconque. Ainsi, s'exprime-t-il, la spiritualité est une dimension de la diversité en elle-même.

Il existe une grande diversité entre les êtres humains. Physiquement, nous différons les uns des autres dans les choses telles que la taille, la structure du corps, la couleur de la peau, et les traits du visage. Nous nous distinguons aussi les uns des autres mentalement, émotionnellement, psychologiquement et spirituellement. La diversité dans un sens général réfère donc aux caractéristiques humaines d'un individu qui diffèrent de celles d'un autre individu, ou d'un groupe d'individus avec un autre groupe auquel ces derniers appartiennent (Banks, 2001). Pour les participants des groupes de parents, d'enseignants et pour le directeur de l'école, la dimension de la spiritualité est donc une expression de ce qu'est la diversité.

Le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique précise d'ailleurs cette même idée exprimée par les participants en affirmant que la diversité se fonde sur les caractéristiques qui distinguent les acteurs de l'école entre eux, dont certaines de ces

dernières sont visibles comme le sexe d'une personne, son âge et son origine ethnique, tandis que d'autres ne le sont pas comme la croyance spirituelle qui en fait partie de manière directe, pour ne nommer que celle-là (BCME, 2008). En effet, la facette de la spiritualité est placée sous l'égide de la diversité dans son tout. En outre, l'accroissement des populations de différentes cultures en salle de classe ces dernières années a vu apparaître de nouvelles manières de vivre la vie à l'école, incluant l'expression de croyances représentant de manière concrète une dimension réelle de la diversité qu'est la spiritualité. Ainsi, la spiritualité est une partie de la diversité elle-même et comme l'affirme E7-13oct2013, on ne peut avoir une diversité complète en elle-même si on n'y inclut pas la dimension de la spiritualité (Banks, 2001). Il s'agit d'un moment opportun pour une révision et une exploration des liens entre la spiritualité et la diversité à l'école à s'interroger sur le sens de la spiritualité dans un contexte plus large (King, 2001). Donc, les leaders en éducation se doivent de réfléchir sur le potentiel de représenter la spiritualité comme une composante intégrale de la diversité canadienne au sein de notre situation sociopolitique mondiale actuelle où nous tentons de former des futurs citoyens capables de vivre harmonieusement ensemble dans leurs différences.

Une autre idée intéressante que nous croyons important de souligner sur cette question de la relation entre la diversité et la spiritualité est exprimée dans deux énoncés recueillis dans les discours d'une enseignante de l'école et d'un parent. Ces deux participants complexifient l'idée que la spiritualité est une dimension de la diversité en mentionnant que la dimension de la spiritualité même inclut une diversité. Selon ces participants, en effet, la spiritualité est ainsi beaucoup plus qu'une dimension de la diversité, puisqu'elle possède en elle-même une panoplie de manières de la définir et de la vivre, faisant d'elle-même une sous-dimension diversifiée de la diversité même. Voici le premier extrait:

P3-13Oct2013: there is lots of different spiritual beliefs and spiritual impressions and children in this environment have been exposed to different types of spiritual and religious environments and that is something especially in here where the multinational place that we live in our school is multinational multicultural there is going to be there is a lot of spiritual diversity and i think it is really important that we are really aware of that and embrace that in our embracing diversity itself

Comme on le constate dans cet énoncé du participant P3-13Oct2013, dans un environnement aussi multiculturel que celui de l'école sur laquelle se centre l'étude de ce travail de recherche, les élèves sont exposés quotidiennement, de près ou de loin, à beaucoup d'expressions de différentes croyances spirituelles qui possèdent une diversité propre. Ainsi, il est vraiment important qu'en tant qu'école multiculturelle qui tente d'encourager et célébrer la diversité dans toutes ses dimensions (BCME, 2008) que celle-ci soit consciente de la diversité incluse dans l'une des dimensions mêmes de la diversité en général, soit celle la spiritualité (Todd, 2003). Il suffit de consulter les statistiques sur le sujet (Statistiques Canada, 2011) pour constater que la spiritualité au Canada et en Colombie-Britannique en particulier est très diverse en elle-même et que cette diversité ne peut que se trouver reflétée aussi en salle de classe (Buzzelli et Johnston, 2002; Todd, 2003). En effet, il existe une différence d'opinion de toutes sortes entre les individus en ce qui concerne la spiritualité créant ainsi une diversité dans l'une des dimensions de la diversité elle-même qu'est la spiritualité (Alston, 1988; Feldman, 2006; Schellenberg, 1994). Alors que plusieurs questions sur la diversité canadienne ont des implications pratiques sur la façon dont nous nous percevons et traitons les autres, la question de la diversité de la spiritualité en est une qui est de plus en plus présente en société canadienne, possédant une influence directe sur les salles de classes (Clarke, 2005). Comme le mentionne le participant P3-13Oct2013, il y a une expression de la diversité spirituelle qui est présente dans cet environnement multiculturel dans lequel les enfants de l'école évoluent et il est important en tant qu'enseignant ou éducateur d'en être conscients pour pouvoir l'explorer afin de bâtir un meilleur vivre ensemble avec nos différences. Malgré les convictions spirituelles exclusives du passé qui ont non seulement motivé des comportements passionnés, cette exploration continue de la discussion sur la diversité spirituelle peut avoir une grande valeur pratique dans notre société canadienne, dans son système éducatif mais aussi et surtout, dans la salle de classe elle-même (Dewing, 2009).

Le deuxième énoncé exprimé par E2-15Oct2013 va aussi toucher à sa manière, comme l'énoncé de P3-13Oct2013, cette réalité que la diversité inclut la dimension de la spiritualité. Voici cet extrait :

E2-15Oct2013: if we are teaching about diversity and making people aware or conscious of it then if we don't include diversity and spirituality

then isn't that an exclusion because we are thinking as years go by you know when after i started teaching years ago we didn't have to look at the diversity of culture so much we didn't look at the diversity of gender issues we didn't look at the at diversity all the things that now come up that we are looking at so this for me maybe it is the next step and it progression into becoming more open and realizing that there is diversity in spirituality and we need to be open to that and bring that in because it is a reality whether we whether the board or the ministry wants to close their eyes to it it is a reality of the world there is diversity in spirituality so why not embrace it and teach it and let people be aware of that i mean the more knowledge you have the more equipped you are to do more in your life so lets make them aware of that i think

Ce qui est intéressant de remarquer ici est que cet extrait amène une autre idée face à la relation entre la diversité et la spiritualité. En effet, l'enseignante E2-15Oct2013 ajoute que l'école devrait stimuler et honorer la diversité, en entamant une progression de plus en plus ouverte vers une réalisation de la diversité qui donne une plus grande place à la spiritualité. Pour cette enseignante, il est ainsi primordial d'être plus ouverts à l'école face à la spiritualité étant donné qu'elle est une dimension importante de la réalité de l'école. Elle affirme, tout comme le parent P3-13Oct2013, qu'elle voit une diversité distinctive dans la spiritualité qui s'exprime par différentes croyances de toutes sortes. Ainsi, ajoute-t-elle, la spiritualité peut nous équiper à vivre cette diversité non pas juste en action, mais en connaissance afin d'être mieux équipé à vivre nos vies en communauté et mieux comprendre l'autre dans ses différences, exprimant ainsi la présence d'un lien direct établi entre la spiritualité, la diversité et le vivre ensemble. De ce fait, la dimension de la spiritualité possède un lien direct avec la diversité : elle représente une des nombreuses expressions de la diversité et elle possède une diversité en elle-même par l'existence de nombreuses croyances de toutes sortes qui la définit. De plus, comme l'a mentionné le participant P3-13Oct201, le participant E2-15Oct2013 exprime aussi que pour aller au-delà d'un sentiment simple de tolérance pour plutôt saisir et accueillir la compréhension de l'autre, la diversité spirituelle incluse sous le grand chapeau de la diversité à l'école serait un atout pour l'école multiculturelle (Nieto & Bode, 2011). Sachant que la diversité spirituelle est l'un des traits prédominants qui définit la diversité même de la société canadienne et conséquemment de ses écoles, les leaders en éducation devraient établir de manière claire dans le système d'éducation la valorisation de la diversité, et favoriser du même coup celle incluse dans la dimension spirituelle par le respect des droits de l'autre dans leurs différences (Dewing, 2009). Cependant, ceci n'est

pas vraiment le cas quand nous examinons la situation actuelle de ce qui se passe dans les classes de la côte ouest du pays comme nous l'avons fait dans le chapitre 8 par l'analyse des documents officiels de la Colombie-Britannique. Les curriculums d'apprentissage du Ministère de l'éducation de la Colombie-Britannique de la maternelle à la septième année ne font pas nous l'avons vu qu'effleurer la dimension de la spiritualité dans leur étude face à la diversité (BCME, 2009). De ce fait, la réalité scolaire actuelle laisse très peu d'opportunités pour la salle de classe d'explorer l'une des dimensions de la diversité qu'est la spiritualité.

L'analyse des extraits des discours des participants mentionnés dans cette deuxième partie du chapitre sur la relation entre la diversité et la spiritualité nous conduit à explorer maintenant l'espace du dialogue dans l'expression de la diversité. Il reste à voir si ce dialogue, quand il touche à la dimension de la spiritualité, amène avec lui des craintes et des avantages selon les participants. Analysons maintenant les discours des participants sur le sujet.

9.3 Les craintes et les avantages du dialogue spirituel à l'école

9.3.1 Les craintes face au dialogue spirituel à l'école

Dans cette nouvelle portion de l'analyse des entrevues avec les participants, nous souhaitons simultanément faire émerger les discours des parents, des enseignants et de la direction sur les craintes que ces derniers croient trouver dans l'instauration et la pratique d'un éventuel dialogue à la spiritualité pour la salle de classe en Colombie-Britannique. Étant donné que notre question de recherche se réfère directement à la place du dialogue spirituel à l'école comme construction altéritaire d'un meilleur vivre ensemble, nous avons trouvé indispensable d'explorer avec les participants leurs opinions par rapport à cette notion pour mieux répondre à notre question de recherche. Rappelons nous que le dialogue spirituel est défini comme un processus interactif par lequel des participants expriment leurs idées, écoutent celles des autres et se questionnent mutuellement par rapport à la recherche universelle spirituelle et tout ce qui s'y rattache de près ou de loin. Il est un échange altéritaire qui favorise la communication sur le sujet

de la spiritualité et au sein duquel les participants peuvent explorer des questions et des idéologies spirituelles, et trouver de nouvelles perspectives face à celles-ci (Abu-Nimer, 2002) avec un objectif de mieux vivre ensemble. L'analyse des entrevues qui va suivre est basée sur la question numéro trois du questionnaire de recherche: *What are your worries/ fears about making a place for a spiritual dialogue in school?*

Nous présentons et analysons ci-dessous les principales craintes qui ont été exprimées par les participants qui ont pris part à cette étude.

9.3.1.1 Une source de conflits et de divisions

Comme nous l'avons vu précédemment, il est difficile de séparer dans les discours et les représentations des participants la notion de religion et celle de spiritualité. Et qu'on le veuille ou non, le thème de la religion conserve un passé négatif très lourd, trop lourd, comme l'affirme le participant E3-15Oct2013. Dans les représentations sociales collectives, la religion a été et reste toujours de nos jours une source de conflits et de violence. Un des enseignants de l'étude a exprimé cette crainte attachée à l'instauration d'un dialogue spirituel à l'école :

E3-15Oct2013: I think there is a lot of negative baggage with religion

Le participant E3-15Oct2013 utilise le terme «baggage» pour exprimer le pénible passé négatif relié à la religion. Que veuille l'ignorer ou pas, on ne peut cacher le fait que le thème de la religion est l'une des sources les plus marquantes de conflits globaux en ce qu'elle nourrit une « guerre des cultures » lorsque les croyants d'un culte imposent aux autres leurs manières de croire et de vivre la foi. Les événements du 11 Septembre 2001 ont ainsi par exemple fait exploser l'opinion des gens sur les dangers de l'extrémisme religieux et les conflits entre les communautés religieuses, en particulier entre deux ou plusieurs des religions abrahamiques, soient l'islam, le christianisme et le judaïsme. Ils ont également mis de l'avant la menace de l'extrémisme religieux qui est réelle dans tous les lieux de la société, incluant l'institution scolaire. Pour plusieurs participants, la spiritualité est malheureusement souvent attachée à cette idée qu'en parler pourrait engendrer des conflits de toutes sortes entre les élèves. De ce fait, dans l'esprit collectif,

discuter de la spiritualité dans le contexte scolaire revient à demander, voire même à encourager, la naissance de conflits entre les différents acteurs de l'école.

C'est exactement cette crainte reliée à l'extrémisme religieux qui inquiète le directeur de l'école qui a participé à l'entretien. Voici l'extrait de l'entrevue avec ce dernier, où il exprime ses craintes:

D-15oct2013 : and the same thing could be said about any form of diversity it could be related to sexuality it could be spirituality it could be .. morality French racisms the whole thing you know you got extremes so that's one thing I'm I worry about

Comme on le constate, le directeur de l'école envisage la possibilité que le dialogue spirituel à l'école, plutôt que favoriser l'ouverture à la diversité, ouvre la porte à l'expression des préjugés et des extrémismes de toutes sortes. Il se questionne alors sur la façon dont les leaders en éducation pourront traiter des démonstrations d'intolérance qui pourraient naître à la faveur des discussions autour de la spiritualité. Il exprime également l'idée que l'expression des inégalités sociales à l'école puissent contribuer à une atmosphère exclusive qui peut créer une division entre les gens, faisant par là l'écho de résultats de recherches antérieures sur le sujet (Nicholls, 2003; Gummer, 2005; Olson, 2005). Dès lors, en ce sens, la spiritualité peut donc à son tour être la source de division entre les gens étant donné que fréquemment, une croyance spirituelle amène les personnes à juger les comportements et la vie d'autrui, créant ainsi des groupes distincts autour de noyaux de croyances partagées. Au lieu d'unir les acteurs de l'école, le dialogue spirituel mal mené peut alors, selon le directeur de l'école, être la source de divisions de toutes sortes et contribuer à la fossilisation de frontières de groupes, nuisant ainsi à l'harmonie recherchée en salle de classe pour favoriser une atmosphère adéquate vers un apprentissage productif et de qualité (Anti-Defamation League, 2004; Gummer, 2005). Ces craintes reliées à la création de conflits et de divisions sont bien exprimées par deux autres extraits d'entretiens avec des parents cette fois-ci:

P5-13Oct2013: i think sometimes our culture has because of religious conflict has created this fear that we are threatened

P7-13Oct2013: I have a big fear like you i remember sitting in a class in new westminster and god saved the queen was on the queens picture was there and the lords prayer was said and a bible passage was read

to us and i can tell you i felt very uncomfortable very uncomfortable very not included and in fact my parents were part of a spiritual cult so it felt very strange and different to be subjected to this really so that would be my biggest fear and i would never ever want that to happen again

Comme on peut le percevoir dans le premier extrait sélectionné, le participant P5-13Oct2013 exprime comme le participant E3-15Oct2013 auparavant une crainte reliée à la mise en place d'un dialogue spirituel à l'école. Pour ce participant, les conflits religieux du passé contribuent à nourrir l'attitude actuelle face à la dimension spirituelle. C'est comme si le lourd passé de conflits entrave la mise en place d'un dialogue spirituel à l'école, lequel peut ouvrir les discussions sur un meilleur vivre ensemble à partir de nos différences spirituelles, de peur que ces conflits du passé refassent surface dans le présent et-ou créer les mêmes situations conflictueuses du passé.

Le second extrait dévoile aussi une certaine crainte exprimée par le participant P7-13Oct2013 en lien avec la mise en place d'un dialogue spirituel dans la salle de classe. Cette crainte est cette fois-ci fondée sur une expérience personnelle négative vécue dans une situation de classe qui lui demandait de réciter une prière et d'écouter la lecture d'un texte biblique. Dans son discours, le participant décrit la situation comme très inconfortable et formule un ressenti d'exclusion du reste du groupe étant donné qu'il n'adhèrait pas aux croyances chrétiennes exposées en classe. L'idée de la crainte face à l'exclusion par rapport à la mise en place d'un dialogue spirituel est ici directement ancrée dans une inquiétude que le participant ajoute à celles exprimées par les participants E3-15Oct2013, D-15oct2013 et P5-13Oct2013 en liens avec la troisième question posée aux participants de la recherche en question.

Comme on le constate, les participants P5-13Oct2013 et P7-13Oct2013 expriment leur réticence face à l'instauration d'un dialogue spirituel et à ce qui peut jaillir des discussions en classe. On remarque que les deux participants n'associent pas spontanément le dialogue spirituel à un meilleur vivre ensemble, mais qu'au contraire, ils voient dans celui-ci l'ouverture aux expressions, possiblement violentes, des différences, notamment religieuses, et des possibilité d'exclusion dans sa mise en place dans les salles de classe de la province.

9.3.1.2 L'endoctrination et la violation des droits de l'autre

Une autre raison valable d'exclure toute forme d'expression spirituelle en salle de classe comme la mise en place d'un dialogue spirituel est, pour certains, la crainte de l'endoctrinement et la violation des droits de l'autre. L'endoctrinement est le processus d'inculquer des idées, des attitudes, des stratégies cognitives ou une méthodologie professionnelle à une personne ou un groupe de personnes (Funk,1972). Il amène l'idée que la personne endoctrinée ne devrait pas remettre en question ou examiner de manière critique la conception qui lui est transmise. Comme tel, le terme est souvent utilisé de manière péjorative dans le contexte de l'éducation, les opinions politiques, la théologie, les dogmes religieux ou les convictions anti-religieux. Le terme est étroitement lié à la socialisation dans le sens où dans le discours commun, l'endoctrinement est souvent associé à des connotations négatives, tandis que la socialisation se réfère à l'apprentissage culturel et éducatif (Wilson,1964). L'endoctrinement peut prendre différentes formes. Dans tous les établissements publics scolaires, l'endoctrinement touchant de près ou de loin à tout ce qui touche le domaine spirituel n'est pas accepté, car il ne parvient pas à traiter les individus avec le respect et la dignité auxquels ils ont droit en tant qu'êtres humains autonomes (Haynes, 2011). Par conséquent, il incombe au gouvernement et aux personnes impliquées dans le système d'éducation (communautés et individus) de s'assurer que ses acteurs ont la possibilité et l'espace pour faire des choix fondamentaux touchant leurs vies, y compris s'il faut adopter ou rejeter des croyances de nature spirituelle. Par cette peur de l'endoctrinement, la spiritualité à l'école suscite la crainte et le doute chez les participants interrogés, provoquant chez ces derniers un souci exacerbé de ne pas laisser empiéter leur liberté personnelle en ce que les croyances spirituelles qui leur seraient exposées leur ordonneraient de ne pas faire ceci et de ne pas faire cela, et vice-versa (Clarke, 2005). L'idée derrière le rejet de l'endoctrination est que les gens devraient apprendre à penser par eux-mêmes sans se laisser imposer des façons d'aborder les idées qui leur sont présentées (Nicholls, 2003; Gummer, 2005; Downie, 1999). Il est intéressant de remarquer que cette crainte liée à l'endoctrination est exprimée par les trois groupes de participants aux entrevues, soit celui de la direction, des enseignants et des parents, laissant voir que cette peur spécifique reliée à l'exercice d'un dialogue spirituel dans les salles de classe de la Colombie-Britannique est partagée par l'ensemble des acteurs de l'école. Les trois extraits en sont illustratifs:

D-15oct2013 : I think one of the worries is that some people may take advantage of this .. liberty or liberazation to talk about spirituality and go beyond those limits that I talk about morality and neutrality and things like this ... so it has to be neutral it has to be neutral I think it has to be presented as neutral as possible and so it has a place in school but as a topic for learning as it teaching subject not as an indoctrination

E8-13oct2013: I think you have to be careful ... imposing your values and your beliefs on the children and then that .. not that its bad but that's just one way of seeing things but when they go home they talk to their parents their parents might not agree with what you are doing you know

P5-13Oct2013: i think that is one of the biggest fears we have the fear of postulating

Comme on peut le constater dans les extraits ci-dessus, l'un des soucis du dialogue spirituel à l'école selon le participant D-15oct2013 est que certaines personnes en position d'autorité peuvent profiter de cette liberté instaurée dans leurs responsabilités pour aller au-delà de la neutralité officiellement encouragée et propager ainsi une action éducative qui frôle, ou qui carrément est, de l'endoctrinement. Le participant E8-13oct2013 ajoute à cette idée que les acteurs de l'école en position d'autorité envers les élèves se doivent d'être prudents dans la façon dont ils approchent le dialogue spirituel avec les élèves sans imposer leurs valeurs et leurs croyances mais plutôt utiliser la neutralité dans le dialogue spitituel comme un outil offrant des possibilités d'expression entre les acteurs de l'école pour apprendre sur leurs différences spirituelles pour favoriser un meilleur vivre ensemble. Dans tout ceci, une chose est certaine pour les participants : comme le mentionne le parent P5-13Oct2013, une crainte majeure reliée à la pratique d'un dialogue spirituel à l'école est que celui-ci conduisent les enseignants qui le dirigent et l'administrent à influencer leur auditoire en présentant les idées avancées comme autant de vérités absolues.

Mais comment les écoles peuvent-elles alors prendre part dans un dialogue sur la spiritualité sans tomber dans la peur de l'endoctrinement exprimée par les participants? Les lignes directrices élaborées par la commission scolaire prescrivent un ton neutre et, comme nous l'avons mentionné dans le chapitre auparavant sur l'analyse des documents officiels, elles sont minimales dans leurs directions et offrent peu de possibilités. Malgré tout, une chose est certaine selon les participants, dialoguer sur la spiritualité à l'école ne

doit ni promouvoir ni dénigrer les idéaux de toute foi. Le participant D-15oct2013 ajoute que l'utilisation efficace d'un dialogue sur la spiritualité à l'école pourrait peut être se faire sous la dimension d'un sujet officiel d'étude instauré dans les paradigmes d'apprentissage. Celui-ci pourrait présenter des lignes directrices claires à suivre incluant l'utilisation de la terminologie exacte de chaque religion importante, et la présentation des croyances et des rituels comme des expressions du système de la dimension spirituelle, laissant toute occasion de discrimination et d'endoctrinement en dehors du processus (Haynes, 2011).

9.3.1.3 L'absence de procédures en place

Une autre crainte exprimée par les participants par rapport à la mise en place d'un dialogue spirituel à l'école se centre autour des objectifs scolaires déjà établis et le défi de former les enseignants en place pour en instaurer la pratique en salle de classe. En effet, l'inquiétude ici est directement reliée au manque de procédures existantes dans les écoles de la Colombie-Britannique pour parvenir à un accord sur ce que les objectifs généraux de l'enseignement public devraient être en ce qui concerne la place d'un dialogue spirituel à l'école, l'évaluation et la mesure par laquelle l'école atteint ou n'atteint par ses objectifs face à celui-ci, et bien entendu la question des vérificateurs à mettre en place pour évaluer comment les écoles réussissent ou non à atteindre ces objectifs lorsqu'ils sont officiellement établis (Vokey, 2001). Voici deux extraits sélectionnés des participants qui s'expriment sur le sujet :

Dadjoin-29oct2013 : but you know if somebody's complaining about something the parent is complaining why is this teacher talking about Judaism in class we have to be able to explain it within a . (x) bound by the curriculum so how is this related to the curriculum so we should be able to explain it

P3-14Oct2013: I think my fear is that would not know how to present it in a way that is developmentally appropriate to their developmental or age

Le participant Dadjoin-29oct2013 affirme qu'il est essentiel d'avoir un curriculum officiel prescrit avec des paradigmes d'apprentissage clairs qui peuvent servir de support mais surtout de protection du même coup pour les enseignants dans leurs tâches éducatives en ce qui touche la dimension de la spiritualité. En effet, si un enseignement

par rapport à la spiritualité est effectué par l'enseignant, celui-ci peut se sentir beaucoup plus à l'aise s'il est supporté par le programme officiel d'enseignement qui dirige ses actions éducatives. Dans le même ordre d'idées, le participant P3-14Oct2013 ajoute pour sa part que sa peur en tant que parent est basée sur la manière dont les enseignants aborderaient la spiritualité en salle de classe par rapport à l'âge et au développement des pupils auxquels il enseigne. Cette crainte de s'engager dans la pratique du dialogue spirituel à l'école est aussi intimement liée au manque d'information donnée par les curriculums officiels du ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique sur le sujet. Sans des directives claires, les leaders et les enseignants, mais aussi les parents, craignent que la manière de présenter le sujet soit inappropriée à l'âge et au développement des enfants qui forment les classes selon les différents niveaux.

En continuité avec tout ceci, la crainte d'un corps enseignant qui ne serait pas formé adéquatement pour toucher le sujet de la spiritualité en salle de classe (Black, 2003; Vokey, 2001) est aussi rapportée par un participant:

P2-14Oct2013: I don't know if i trust school to have some of those conversations not just like sex education my kids have been hearing about sex education at home its like i don't leave those huge things to the school because my fear is (rires) not knowing whose hands they are in like I want to know sort of the agenda that is coming you cannot know for every teacher

Comme on peut le lire dans cet extrait, le niveau de confiance donné au personnel enseignant en charge de la salle de classe pour aborder le sujet de la spiritualité est une crainte réelle. Le parent affirme qu'il ne fait déjà pas totalement confiance au système scolaire pour aborder l'éducation à la sexualité avec son enfant et qu'un même sentiment surgit lorsque qu'il s'agit d'aborder la dimension de la spiritualité en salle de classe. Laisser cette tâche entre les mains du bon vouloir des enseignants fait surgir une inquiétude légitime chez ce parent. Cette idée rejoint d'une certaine façon ce que le participant Dadjoint-29oct2013 mentionne dans l'extrait sélectionné ci-haut. Celui-ci mentionne en effet qu'il serait avantageux d'instaurer des paradigmes d'apprentissage pouvant diriger les enseignants à aborder la spiritualité en salle de classe pour que les parents puissent savoir d'avance quel est l'agenda derrière l'exploration en salle de classe de cette dimension de la diversité.

Black (2003) souligne que le manque de formation des enseignants est une barrière majeure à un enseignement réussi sur la spiritualité à l'école. Par exemple, Black (2003) affirme que les enseignants n'ont souvent pas les connaissances minimales sur la vue d'ensemble des grandes religions du monde et la formation nécessaire de présenter et discuter ces dernières dans un dialogue spirituel constructif avec les élèves. L'interaction des étudiants et des enseignants est au cœur même de l'enseignement, et les enseignants ne peuvent s'empêcher d'être spirituellement influencés dans leur salle de classe par leurs propres croyances. Ils enseignent selon qui ils sont (Palmer, 1999). Ainsi, enseigner aux enseignants comment mener en classe un dialogue spirituel constructif avec leurs élèves, sans renier leurs propres croyances, sans compter l'accès à très peu de ressources disponibles pour les aider à le faire constitue des craintes de premier plan. Qui enseignera aux enseignants? Comment ceci peut-il bien se faire?

Même si le dialogue spirituel à l'école ne fait pas explicitement partie du curriculum du ministère de l'éducation de la Colombie-Britannique comme nous l'avons vu lors de l'analyse des documents officiels de l'école à ce sujet, la formation des enseignants à le faire avec leurs élèves est loin derrière. Une formation stratégique de qualité des enseignants peut-elle être une nécessité urgente si nous voulons accroître les connaissances et le niveau de confort des enseignants, des parents et de la direction pour explorer le dialogue spirituel à l'école? Selon Nord & Haynes (1998), la clé pour une exploration éducative et proactive du dialogue spirituel est un changement des lignes directrices d'enseignement dans les curriculums et une augmentation des ressources pédagogiques à la disposition des classes sur le sujet. L'effort exige une collaboration entre les spécialistes sur la spiritualité, les éducateurs, et les membres des communautés spirituelles pour réaliser le potentiel désiré dans les structures de l'enseignement déjà instaurées sur l'histoire du monde et de la géographie et des sciences humaines dans les cours multidisciplinaires, en fonction des compétences aux niveaux appropriés. Comme jamais auparavant, nous devrions en tant que leaders en éducation continuer, et commencer souvent dans plusieurs des cas, à bâtir un tel ensemble précis de paramètres pour entreprendre cette tâche civique importante pour être mieux équipé en tant qu'école dans nos fonctions éducatives à former des citoyens de demain capable de vivre en société diversifiée dans ses différences incluant celle reliée à la dimension de la spiritualité.

9.3.1.4 Un sujet difficile d'approche

La difficulté d'approche et d'ouverture que le thème même de la spiritualité amène avec lui, considérant son côté encore plutôt tabou dans la classe et dans le domaine plus vaste de la vie scolaire, reste une inquiétude bien présente pour certains des participants interrogés; cette anxiété les amène souvent à éviter le sujet complètement (Heischman, 2012). Voici ce qu'un parent exprime sur cette idée :

P2-13Oct2013: what we do as a culture with things we are scared about we just don't talk about them as much as we should and that is when the conversation gets shut down

Comme le remarque cet extrait, notre société a tendance avec les sujets chauds à les éviter et à ne pas en parler ouvertement au nom d'une certaine vision de cohésion sociale. En conséquence, les acteurs de la sphère éducative ont absorbé l'hypothèse, consciemment ou sans le savoir, que discuter de l'expérience spirituelle et des différences qui lui sont rattachées dans sa diversité est un sujet personnel qui se doit d'être strictement abordé dans la sphère privée. Cette exploration en salle de classe devient ainsi difficile et inconfortable à réaliser (Keaten & Soukup, 2009). Voici comment une enseignante en discute, faisant allusion à la facette plutôt personnelle de la spiritualité:

E3-15Oct2013: there are always people of certain religions that feel that any i am jewish and we ask questions about everything and that to me is very normal but my husbands family is not so to even ask questions is seen as an insult to his beliefs so we got right there a totally different structure so how are you and because it is so personal

Comme on peut le constater, certains craignent qu'un tel dialogue à la spiritualité à l'école puisse être une menace pour la spécificité et l'identité des traditions spirituelles personnelles (Ariarajah, 2003). Ceci étant dit, la peur de la normalisation et de l'hégémonie des valeurs spirituelles personnelles peut amener les gens à élever des « murs de protection » par rapport aux autres croyances dans l'intention de protéger leur identité spirituelle, nuisant ainsi à une harmonie de groupe fluide et ouverte (Ariarajah, 2003). Tout au long de ces dernières années, nous avons été témoin d'une augmentation de la discussion face à des dimensions propres à la diversité donc celle des identités marginalisées au Canada, comme le mariage homosexuel pour ne nommer que celui-ci.

De ce fait, au milieu de ces dialogues, une identité qui semble avoir été laissée de côté est la spiritualité. Nous sommes arrivés à un point où nous considérons la discussion autour de la spiritualité à l'école comme un sujet qui est hors limites (Heischman, 2012). Or dans le contexte de l'école, nous devrions être en mesure d'engager l'autre dans des conversations au sujet de nos antécédents personnels spirituels sans nous sentir inconfortable, jugé et apeuré. La réalité est cependant autre et des discussions sérieuses touchant la spiritualité ont rarement lieu en contexte scolaire en raison de son approche difficile et du sentiment plutôt tabou qui lui est rattaché.

Aussi, un dialogue qui touche la spiritualité de près ou de loin est difficile à accomplir dans le monde de l'école aujourd'hui parce que la réflexion philosophique qui l'accompagne est une démarche peu développée dans les classes canadiennes, notamment dans et par les discussions en groupe.

D-15oct2013 : we constantly have to remember the context that were in that were working with small children . and so we have to be careful about the extent to which we enter into that dialogue that were not going beyond what children developmentally can handle

Comme on peut le constater dans cet extrait, le directeur de l'école exprime que nous devons constamment rappeler le contexte dans lequel les enseignants et les leaders en éducation évoluent : ils travaillent avec les enfants et à cause de cette raison, ils se doivent d'être prudents dans la mise en place d'un dialogue sur la spiritualité pour ne pas aller pas au-delà de ce que le développement intellectuel des enfants peut gérer.

En effet, c'est par la dimension spirituelle que des tentatives de réflexions philosophiques de toutes sortes et de réponses à des questions fondamentales sur l'existence humaine sont posées telles que : Qui sommes-nous? Pourquoi sommes-nous ici? D'où provenons-nous? Qu'advient-il lorsque nous mourrons? Ces questions touchant le thème de la spiritualité peuvent constituer des fondements de vie et, en lien avec des croyances de toutes sortes, deviennent parfois fondamentales pour voir le monde et donner un sens à la vie. Lorsque ces croyances spirituelles fondamentales sont exposées et remises en question lors d'un dialogue, les gens peuvent se sentir « menacés » ou « confus », amenant ainsi la mise en place d'un dialogue spirituel difficile à établir, surtout avec les jeunes enfants comme le mentionne le participant D-

15oct2013 (Johnson, 2009). Celui-ci exige que ses participants soient vulnérables. En effet, les individus qui y participent doivent lâcher prise de ce qu'ils croient être « vrai » et « certain » pour être disposés à ouvrir leur esprit à la réflexion philosophique et l'ouverture sur l'autre en admettant des croyances différentes des siennes. En amenant les élèves de l'école sur le chemin de la recherche philosophique par le dialogue spirituel tôt dans la vie, nous pourrions leur offrir des cadeaux irremplaçables: une prise de conscience morale de la vie, une capacité d'articuler et d'évaluer des pensées clairement, et une opportunité de favoriser la confiance nécessaire pour exercer un jugement indépendant et auto-correctif. Ceci favoriserait un plus grand respect de la diversité et une empathie profonde pour les expériences des autres, ainsi que d'une compréhension essentielle de la façon d'utiliser la raison pour résoudre les désaccords (Fisher, 2013). Or la pratique de la réflexion philosophique telle que nous l'avons esquissé lorsque nous avons mentionné les origines du dialogue philosophique dans le chapitre théorique, ne prend ou ne trouve pas sa place à l'école élémentaire. Nous n'avons qu'à consulter les documents officiels de l'école comme nous l'avons fait lors du chapitre 8 de ce travail de recherche pour réaliser que les opportunités offertes dans les paradigmes d'apprentissage pour le faire sont minimes, voire même inexistantes : le système d'éducation de la Colombie-Britannique n'engage pas ses étudiants dans le dialogue philosophique, dont celui touchant à la spiritualité peut jaillir, même si on tente de les engager dans une pensée qui se voit soit disant critique.

Comme nous l'avons constaté lors des extraits sélectionnés précédemment, il n'est pas étonnant que les différents acteurs de l'école tels que les parents, les enseignants et les leaders en éducation affichent des sentiments d'insécurité et d'inquiétude lorsqu'on les interroge sur les questions de la place de la spiritualité à l'école et du dialogue spirituel en classe. Les incertitudes subsistent parce que la dimension de la spiritualité touche de façon directe à l'une des différences exprimant la diversité entre les individus. Cependant, cette dimension de la spiritualité est souvent très peu discutée en milieu scolaire. Elle est même le plus souvent évitée dans les débats compte-tenu d'un arrière-plan historique très conflictuel autour de la question religieuse au Canada (Clarke, 2005). Comme nous l'avons vu ci-haut, les participants D-15oct2013, Dadjoint-29oct2013, P2-13Oct2013, P5-14Oct2013, P7-13Oct2013, P2-14Oct2013, P3-14Oct2013, E8-13oct2013 et E3-15Oct2013 voient dans l'approche du dialogue spirituel

à l'école des craintes de toutes sortes comme par exemples son sujet difficile d'approche, son arrière-plan historique conflictuel, l'endoctrinement possible, et l'absence des procédures en place pour l'aborder en milieu scolaire (Anti-Defamation League, 2004; Clarke, 2005; Gummer, 2005; Haynes, 2011; Heischman, 2012; Nicholls, 2003; Vockey, 2001).

Malgré ces diverses craintes exprimées par plusieurs des participants sur la présence du dialogue spirituel à l'école, d'un autre côté, de nombreux points positifs sont aussi avancés en faveur de sa pratique dans les salles de classe du système éducatif de la Colombie-Britannique. Les participants considèrent ainsi celui-ci comme un outil possédant des avantages considérables à la construction d'un meilleur vivre ensemble sensible aux dimensions d'une pluralité altéritaie à l'école. Analysons maintenant les discours des participants à ce sujet.

9.3.2 Les avantages du dialogue spirituel à l'école

Dans cette seconde portion de l'analyse des entrevues avec les parents, les enseignants et la direction de l'école ciblés par cette recherche, nous désirons nous pencher sur les avantages que voient les participants dans l'établissement et la mise en place d'un dialogue à la spiritualité dans la salle de classe. Étant donné que notre question de recherche se réfère directement à la place du dialogue spirituel à l'école comme construction altéritaie d'un meilleur vivre ensemble, nous avons aussi trouvé indispensable d'explorer avec les participants leurs opinions face à cette notion pour chercher à en explorer les possibilités du point de vue des acteurs de l'école eux-mêmes. De ce fait, les thèmes qui surgissent des entrevues par rapport aux avantages du dialogue spirituel à l'école sont explorés dans les prochaines pages de notre analyse. Celle-ci est basée sur la question numéro cinq du questionnaire de recherche: *Do you consider that spirituality has its place in school? Why? Do you see any benefits to it?*

Le dialogue spirituel à l'école est un moyen par lequel les acteurs impliqués expriment leurs expériences personnelles, leurs pensées et des informations de toutes sortes en lien avec leur spiritualité et celle des autres. Rappelons-nous que le but premier du dialogue spirituel est de favoriser l'échange d'idées entre les personnes engagées afin

d'encourager l'expression et l'apprentissage de connaissances spirituelles reliées aux différences des autres dans une atmosphère courtoise tout en respectant la *Charte canadienne* (Clarke, 2005; Heischman, 2012; Nord, 2011; Rogers, 2011). De ce fait, les participants semblent avoir de fortes opinions sur l'opportunité d'inclure une dimension spirituelle dans la pratique scolaire, parce qu'ils y voient des avantages de grande qualité. Les paragraphes qui suivent dévoilent quelques thèmes qui émergent des discours recueillis auprès des parents, des enseignants et de la direction de l'école concernant les avantages de l'instauration du dialogue spirituel à l'école comme construction altéritaire d'un meilleur vivre ensemble.

Voici deux extraits, tirés l'un d'un entretien avec un enseignant et l'autre avec un parent, qui expriment l'idée de l'avantage considérable que le dialogue spirituel à l'école peut offrir en donnant la possibilité à ses participants de construire collaborativement des connaissances de toutes sortes sur les différences spirituelles, favorisant de la sorte une décentration par rapport à son propre système de normes, ainsi que le développement de valeurs pluralistes et altéritaires :

E2-15Oct2013: when you know more and you understand people more you have more harmony you have more peace so for me it is an opening to spread knowledge around the world and to get people to be more together and to unite rather I don't think its going to uh cause separation i think its going to cause uniting

P3-13Oct2013: i think that it is really important that we explore that and learn more about our friends and neighbors spirituality in the same way that we should learn more about their culture it actually unites us exploring our diversity actually is a process of uniting

Comme on peut le constater dans le premier extrait, le participant E2-15Oct2013 mentionne qu'un grand avantage d'instaurer un dialogue à la spiritualité dans la salle de classe réside dans cette opportunité que celui-ci amène avec lui vers l'apprentissage de connaissances de toutes sortes sur cette dimension de la diversité. Par cette action, les acteurs du dialogue spirituel, affirme-t-il, pourront faciliter une unification les uns avec les autres vers un meilleur vivre ensemble plus harmonieux et pacifique. Les participants P3-13Oct2013 et E2-15Oct2013 soulignent tous les deux l'importance pour le système éducatif en Colombie-Britannique d'explorer et d'apprendre sur l'autre dans ses différences spirituelles de la même manière dont nous devrions explorer et apprendre sur

les différences culturelles de ces derniers. Cette action, commente-t-il, ne fera que favoriser un processus d'unification dans nos différences vers l'instauration d'un meilleur vivre ensemble.

Dans le même ordre d'idées de ce qu'expriment les participants mentionnés ci-haut, selon plusieurs auteurs (Aspy & Aspy, 1993; Clarke, 2005; Heischman, 2012; Nord, 2011; Rogers, 2011; Yablon, 2010), le dialogue spirituel possède un potentiel remarquable pour favoriser un vivre ensemble harmonieux et pacifique, et devrait être mis en pratique de manière consistante dans le milieu scolaire. Dans une société aussi multiculturelle que celle du Canada, l'échange d'idées par la discussion peut être un moyen efficace pour comprendre les différences des uns et des autres dans notre diversité et tendre vers un vivre ensemble plus harmonieux. Le défi en salle de classe n'est pas d'enlever toute présence reliée à la dimension spirituelle, mais plutôt de trouver un moyen de communiquer de façon efficace cette dimension de la diversité de la classe qui fait partie de la réalité contextuelle de la Colombie-Britannique. Cette communication devrait se faire de manière respectueuse et en harmonie avec la Charte des droits et des libertés afin de favoriser l'expression personnelle de la spiritualité et s'ouvrir à celle d'autrui pour mieux se comprendre en tant que société pluraliste afin de stimuler un meilleur vivre ensemble dans nos différences (Olgivie, 1994). L'éducation peut favoriser la pratique d'un dialogue spirituel juste et équilibré en ce qu'il s'avère être un outil efficace de grande qualité pour permettre d'intégrer les enjeux de la diversité culturelle locale et internationale dans les contenus de formation pour le développement de la conscience citoyenne dans la perspective d'un renouvellement de la question multiculturelle au Canada. Ce dernier peut être un moyen qui peut inciter à faire mieux comprendre l'histoire du monde passé et présent, et favoriser du même coup le respect et la compassion entre les acteurs impliqués par rapport à leurs différences, favorisant ainsi un ordre social multiculturel plus pacifique et ouvert d'esprit (Yablon, 2010). Peut-être avons-nous une obligation en tant que leaders en éducation de commencer à voir le dialogue spirituel à l'école comme étant plus qu'une discussion utile ou un moyen de faire avancer les choses dans la communauté scolaire, mais aussi et surtout, comme un procédé efficace pour renforcer les compétences et les attitudes à négocier dans le monde actuel où nous devons constamment vivre avec nos différences et surmonter les malentendus que ces différences peuvent générer.

Le dialogue spirituel peut jouer un rôle vital en salle de classe dans la construction de la paix vers un meilleur vivre ensemble dans un monde de plus en plus globalisé. En effet, il est important de mentionner que nos similitudes spirituelles peuvent nous conduire vers une coexistence commune tout en n'oubliant pas notre propre unicité spirituelle personnelle dans la lutte à la construction d'objectifs communs (Vokey, 2001). Dans cet apprentissage des différences spirituelles de l'autre, on peut être tenté à penser que l'on peut y perdre sa propre identité spirituelle, mais cet exercice peut très bien se faire sans que ceci ne se produise (Vokey, 2001). Voici ce qu'exprime un parent lors de l'entrevue du 13 octobre 2013 autour de cette idée:

P3-13Oct2013: understanding another persons religion is not going to compromise my religion

En acceptant dès lors que la rencontre avec autrui ne remet en aucun cas en question les identités personnelles, un dialogue spirituel productif signifie que des participants de croyances différentes peuvent travailler à des objectifs similaires vers la paix et l'unité tout en enrichissant simultanément leur propre spiritualité dans le processus et en apprenant plus sur celles des autres sans perdre leur identification spirituelle personnelle (Vokey, 2001).

Le dialogue spirituel devient ainsi une expérience transformatrice qui enrichit les croyances spirituelles de chacun des participants. Wood (2009) mentionne que nous grandissons dans le processus de dialogue; lequel peut être une expérience transformatrice en ce qu'il est un endroit où les différences sont exprimées, respectées et réfléchies. Deetz et Simpson (2004, p.145) expliquent en ces mots comment ce résultat est possible: « Only through our encounter with radical difference does transformation become possible. . . . If we encounter the other in this way, we not only challenge the status quo of existing systems, but also open the door to deeper self-awareness A shift in orientation from an understanding of communication as a vehicle for overcoming difference to a process of exploring and negotiating difference fundamentally alters our understanding of the form and function of dialogue and reclaims its transformative potential ». La rencontre d'individus à l'école dans le dialogue spirituel pousse les limites personnelles face aux perceptions de la réalité et du divin. D'autres chercheurs notent également que par le dialogue, le participant a l'occasion d'effectuer une autoréflexion de

haute qualité face à lui-même et face à l'autre (Gadamer, 1975). Johnson (2009) stipule que cette action de s'ouvrir sur et à l'autre sur ce qui touche la spiritualité augmente la compréhension de soi et celle des autres dans leurs différences d'une toute nouvelle manière. Abu-Nimer (2002) et Baxter et Montgomery (1996) sont d'autres spécialistes qui reconnaissent qu'une connexion humaine profonde et riche est faite lors d'une rencontre spirituelle avec l'autre. Le dialogue spirituel fournit donc les moyens de parvenir à une telle croissance et peut fournir l'occasion de développer une pensée critique articulée, ainsi qu'une sensibilité altéraitre encourageant la clarification des malentendus entre les participants et l'établissement de liens solides à travers la diversité. Le dialogue spirituel donne dès lors la possibilité aux interlocuteurs de s'engager dans une expérience interactive spirituelle riche et authentique, ainsi que l'exprime le directeur adjoint de l'école du travail de recherche dans cet extrait de l'entrevue qui a été effectuée avec lui le 29 octobre :

Dadjoint-29oct2013 : if somebody were to do that that their . motivation is to you know make a richer experience for the kids and to promote critical thinking and promote dialogue and have the kids understand the world in a new in a better way

On le voit, le dialogue peut s'avérer avoir aussi une forte influence positive dans l'évolution des points de vue de ses participants, leurs actions et leurs relations avec les autres. À l'instar de ce que dit le participant ci-dessus, Abu-Nimer (2002) affirme que le lien spirituel dans le dialogue est l'élément clé qui motive l'engagement de l'individu au changement social, au travail pour la paix, et l'amène à prendre des risques pour faire face à ses défis personnels. Ce qui fait du dialogue spirituel un outil vers la compréhension de nos différences en tant qu'individus est que la spiritualité touche des niveaux plus profonds de notre identité. Nous devenons plus sensibles et attentifs quand il s'agit de notre identité spirituelle; les sentiments spirituels peuvent mobiliser les gens plus vite que tous les autres éléments de leur identité; les forces morales et spirituelles peuvent encourager les gens à agir et à changer, et si les participants changent leurs attitudes dans le dialogue spirituel, ce changement sera plus profond que si celui-ci est survenu dans un contexte non spirituel (Abu-Nimer, 2002).

Smock (2002) affirme que le dialogue spirituel est un concept simple où les personnes de différentes croyances ont une conversation avec l'intention d'apprendre et

de grandir ensemble, les rapprochant les uns des autres. Swidler (1998), pour sa part, définit en outre le dialogue spirituel en identifiant trois niveaux par lesquels il favorise un rapprochement du groupe même où le dialogue est pratiqué : (1) la dimension cognitive, où l'on voit la compréhension de la vérité, (2) « la dimension spirituelle » où nous tentons de comprendre l'idéologie de l'autre, et (3) la « pratique » où, par la collaboration, on tente d'aider le monde dans lequel nous vivons. Abu-Nimer (2002) utilise une métaphore pour expliciter ces trois niveaux, qu'il décrit comme un changement de tête, un changement de cœur et un changement par les mains. Ces trois niveaux peuvent être expérimentés pendant un dialogue spirituel et ainsi influencer positivement l'atmosphère de la classe et du même coup, de l'école entière, en incitant les participants à se rapprocher en tant que communauté malgré les différences par lesquelles ils se définissent. Voici un extrait sélectionné d'une enseignante en lien avec ces idées exprimés par les auteurs sur le sujet :

E3-13oct2013: I think it makes people feel welcome makes people feel like they wanted you know people are interested in hearing . what their .. like their culture is all about or what their experiences are or what their family practices about people feel involved

F: so build a community together

E3-13oct2013: yeah

Les participants aux entrevues, tout comme plusieurs auteurs, affirment que l'exploration de la spiritualité en classe, soit par le dialogue spirituel ou toutes autres formes, possède de grands avantages (Coudert, 2005; Evans, 1992; Harvey, 2004; Kessler, 1999; McLaughlin, 1996; Moffett, 1994; Myers, 1996; Lickoma, 1992; Richardson, 1997). Kerr (1991) révèle cinq arguments principaux qui résument bien les avantages qu'expriment en commun les auteurs et les participants à la recherche en faveur de la spiritualité à l'école par le dialogue spirituel. Ces cinq arguments en faveur de la discussion sur la spiritualité en salle de classe que nous allons explorer dans les quelques pages qui suivent sont les suivants : la spiritualité comme une source importante d'information, la spiritualité comme un outil qui favorise la tolérance entre les individus, la spiritualité comme source de valeurs morales, la spiritualité comme un outil de développement à la pensée critique et enfin, la spiritualité comme un outil d'ouverture et d'unification.

9.3.2.1 La spiritualité comme une source importante d'information

La spiritualité est une dimension importante de l'histoire humaine qui est reliée à plusieurs dimensions de l'histoire du monde et de sa réalité, telles que la culture, l'art, l'économie, la politique, l'agronomie, la géographie, l'anthropologie, pour en nommer que celles-ci. Étant donné qu'elle possède des liens forts avec plusieurs champs d'étude variés dont ceux mentionnés ci-haut par exemple, le thème de la spiritualité constitue un domaine d'étude riche en connaissance sur ce qui exprime les différentes dimensions du multiculturalisme dans ses différences (Todd, 2003; Clarke, 2005). La salle de classe est un endroit de choix pour en faire l'exploration sous ces différentes facettes. Voici ce que quelques participants ont exprimé sur cette idée:

Dadjoin-29oct2013: if we have a multicultural society and were trying to get kids to understand each other and respect each other what better place than school to have these kind of open discussion about different beliefs systems ... I think we should be able to talk about stuff with kids so that so they can they can learn objective infor--- get objective information and ask questions {I think it's healthy}

P5-13Oct2013: i think that closing the dialogue on spirituality is closing the dialogue on a very major part of what is human we are not just animals we are thinking animals and we have this intellectual and also emotional side to us whether it is real or not it does exist and very many religions exist out there that have formed part of what this world is today so if you don't talk about religion at all even in a distant clinical sense you are really robbing a lot of the students of the chance to understand major forces in literature in history in art

P5-13Oct2013: to all different grades i mean you could learn about a different religion each year you could learn and i the comparatives are really helpful and also the connections to how one religion relates to another

P7-13Oct2013: why they fight

P5-13Oct2013: its all about human history of elusion right it is something we need to understand

P7-13Oct2013: its in the literature right

Il est intéressant de remarquer premièrement dans ces extraits que le participant Dadjoin-29oct2013 souligne le fait que la Colombie-Britannique est une société multiculturelle diverse qui amène l'établissement scolaire à encourager les élèves à

comprendre l'autre et à se respecter mutuellement. De ce fait, il ajoute que l'école est un endroit idéal pour favoriser un dialogue spirituel ouvert sur les différentes croyances à lesquelles ces acteurs adhèrent. Les participants P5-13Oct2013 et P7-13Oct2013 s'expriment également sur cette idée en mentionnant qu'apprendre des informations en lien avec des sujets d'étude de toutes sortes qui possèdent de forts liens avec la spiritualité tels que l'histoire, la littérature et l'art pour ne nommer que ceux-ci, peut aider grandement la communauté de l'école à comprendre l'autre dans ces différences pour parvenir à instaurer un meilleur vivre ensemble. Le participant P5-13Oct2013 pousse encore plus cette notion en mentionnant que le dialogue sur la spiritualité donne des possibilités de premiers choix à l'école pour explorer ce que nous sommes en tant qu'être humain en relation avec le monde. Le parent qui a pris part à l'entretien de groupe du 13 octobre 2013 va même à dire que si l'établissement scolaire empêche les élèves d'explorer la spiritualité comme étant une source même d'information riche reliée à une expression de la diversité en société, elle saura voler d'une certaine manière aux étudiants des opportunités de premier choix pour comprendre les forces majeures de sujets d'étude importants qui lui sont reliés de près ou de loin tels que l'histoire et les arts par exemple.

Comme le mentionnent à leur manière les participants Dadjoint-29oct2013, P5-13Oct2013 et P7-13Oct2013, parce que la spiritualité joue un rôle important dans l'histoire et la société reliée à des sujets d'étude de toutes sortes, son étude est essentielle pour favoriser une compréhension adéquate et complète à la fois de la nation canadienne dans laquelle nous vivons mais aussi de celle du monde dans sa globalité. L'omission de faits sur la spiritualité peut donner aux élèves la fausse impression que la vie spirituelle et religieuse de l'humanité est négligeable ou tout simplement sans importance. En outre, la connaissance des rôles de la spiritualité dans le passé et le présent, et ses liens avec d'autres sujets d'étude comme ceux mentionnés par les participants P5-13Oct2013 et P7-13Oct2013 par exemple, favorise la compréhension interculturelle de l'autre dans ses différences, essentielle à la démocratie et à la paix pour la construction d'un meilleur vivre ensemble (Clarke, 2005; Todd, 2003;).

Il est frappant de constater que le mouvement multiculturel qui est très présent dans l'éducation publique ces dernières années, a pratiquement ignoré la spiritualité, même si cette dernière joue souvent un rôle plus important dans la définition des identités

et des valeurs de la population que la race, la classe sociale et le sexe. Qu'on le veuille ou pas, la spiritualité continue d'être une option importante pour plusieurs gens dans le monde, et cela, même si la majorité des intellectuels adoptent une vision plutôt laïque de voir le monde (Miller & Thorensen, 2003). En effet, la spiritualité continue à façonner une bonne partie de notre vision de la guerre et de la paix, de la politique et de la justice, le bien et le mal, la morale et la sexualité, la nature physique et la nature humaine, d'où l'importance d'en discuter dans le contexte scolaire (Todd, 2003). Malgré ceci, peu de place est donnée à la voix de la spiritualité dans la discussion à l'école et dans l'ensemble de ces sujets qui y sont explorés. Nous ne devrions pas avoir besoin d'un événement comme celui du 11 septembre 2001 pour nous dire qu'il est important que les élèves comprennent l'islam, non seulement comme étant une réalité du monde dans lequel ils vivent mais pour réaliser qu'il y a des gens qui les entourent qui comprennent les divers aspects de leur vie et du monde par cette idéologie. Comme l'expriment les participants Dadjoint-29oct2013, P5-13Oct2013 et P7-13Oct2013, une éducation libérale prend les différences de la culture et de la spiritualité des autres peuples au sérieux en permettant aux étudiants de les comprendre par l'exploration de plusieurs champs d'étude qui lui sont reliées, et non pas comme on pourrait les comprendre avec nos idées préconçues sur elles (Smock, 2002).

9.3.2.2 La spiritualité comme un outil qui favorise la tolérance entre les individus

Les extraits ci-dessous illustrent les opinions que partagent le directeur de l'école et un parent, lorsqu'ils affirment que la tolérance à la spiritualité en milieu scolaire peut se trouver favorisée par le dialogue spirituel:

D-15oct2013 : I think it has benefits cause it opens up line of communication and it opens up acceptance tolerance understanding it opens up diversity ... I think when you start to have those dialogues yes you absolutely create a better understanding diversity because now you're starting to say that no longer our things strange weird taboo marginalize stereotype the way people are and we can all benefit from them .

P1-14Oct2013: i think spirituality helps with being tolerant with diversity because whole idea of spirituality is that you are part of the whole thing right and we are not only part of one whole thing within us but part of the universe and part of our solar system everything which says we are actually one thing we are not all these separate entities we have

differences within a whole as a whole you know our solar system needs different things to balance it out so in which case our diversity has differences which balance out our diversity and each diversity is important to balance that whole I think spirituality can be seen as an objective thing to bring people together

Comme on peut le constater dans ces deux extraits, selon le directeur et ce parent, dialoguer sur la spiritualité à l'école peut ouvrir une voie de communication de tolérance vers l'acceptation de l'autre et la compréhension de la diversité dans son ensemble. Le participant D-15oct2013 affirme que d'avoir des dialogues spirituels à l'école peut donner une meilleure compréhension de la diversité et amener la dimension de la spiritualité à ne plus être considérée comme un objet de discussion étrange, bizarre et tabou qui marginalise et encourage la création de stéréotypes de toutes sortes mais au contraire, la tenue de dialogues spirituels peut être une source de bienfaits positifs où nous apprenons à comprendre l'autre dans ses différences vers l'instauration d'un meilleur vivre ensemble en diversité. Pour sa part, le participant P1-14Oct2013 ajoute à cette idée que la spiritualité peut aider à être tolérant face à la diversité qui s'exprime par ses nombreuses différences s'équilibrant ainsi en elle-même et devenant un outil majeur pour rassembler les gens malgré leurs différences vers un meilleur vivre ensemble.

Comprendre les croyances spirituelles des autres ainsi que la sienne est un élément clé de la tolérance, étant donné que les traditions spirituelles définissent souvent une partie importante de l'identité d'une personne (Durkheim, 1973). Au Canada, le spectre de la diversité spirituelle est une partie de la culture conçue dans son ensemble (Religious in Canada census, 2011). Pendant des décennies, les éducateurs ont lutté avec la façon de gérer la spiritualité d'un corps étudiant de plus en plus diversifiée où la ligne entre l'église et de l'état (ce que les écoles peuvent et ne peuvent pas faire en vertu de la Charte) peut être souvent bien indistincte. Si l'intolérance spirituelle est rarement confrontée à l'extérieur des salles de classe par les élèves, les écoles, comme l'affirment les participants D-15oct2013 et P1-14Oct2013, peuvent être exactement ces endroits où elle doit être adressée par la mise en place d'un dialogue sur la spiritualité (Abu-Nimer, 2002).

Les acteurs de l'école ont besoin d'être exposés à la diversité spirituelle de leur réalité pour la comprendre et favoriser ainsi une tolérance face à l'autre dans leurs

différences. Dans l'article un de la Déclaration des principes sur la tolérance, qui a été proclamée et signée par les États membres de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) en 1995, la tolérance est décrite comme étant le respect, l'acceptation et l'appréciation de la riche diversité des cultures de notre monde, de nos modes d'expression et les différentes façons d'être humain. Elle est encouragée par la connaissance, l'ouverture, la communication et la liberté de pensée, de conscience et de croyance. La tolérance est l'harmonie dans la différence. Ce n'est pas seulement un devoir moral, c'est aussi une nécessité éducative. La tolérance est une vertu qui rend la paix possible et contribue à la substitution de la culture de la guerre par une culture de la paix (UNESCO, 1995.) De ce fait, le dialogue spirituel à l'école encourage une écoute profonde, une curiosité positive à apprendre sur le monde, et fait naître une ouverture et un sentiment de tolérance profond sur l'autre dans leurs différences (Abu-Nimer, 2002). En écho à de tels principes, les participants D-15oct2013 et P1-14Oct2013 expriment du même coup cette même pensée que la spiritualité peut être un outil qui favorise la tolérance entre les acteurs de l'école de la Colombie-Britannique.

9.3.2.3 La spiritualité comme source de valeurs morales

Voici comment une enseignante possédant plus de 10 ans d'expérience en enseignement se prononce sur cette notion de l'exploration morale par le dialogue spirituel :

E1-15Oct2013: it does have a place for individual students to install moral values and connections with it does that make sense

Comme on peut le lire dans cet extrait du discours de cette enseignante qui a fait partie de l'entretien de groupe du 15 octobre 2013, le dialogue spirituel possède une place pour les acteurs de l'école dans la mesure où il peut permettre de faire des liens avec les valeurs morales de toutes sortes et avec la dimension de la spiritualité. La morale constitue l'ensemble des croyances d'une personne, consciemment ou inconsciemment, entre ce qui est juste et ce qui est mal, bon et mauvais (Buzzelli & Johnston, 2002). De ce fait, il existe effectivement un lien entre la morale et la spiritualité, ainsi que la nécessité

d'enseigner la morale aux élèves dans les écoles (Buzzelli & Johnston, 2002). En effet, la spiritualité est basée et construite sur des valeurs morales de toutes sortes (Clarke, 2005).

Ainsi, l'enseignement incarne d'une certaine façon un effort éducatif à diriger des êtres humains vers la construction de valeurs morales de base leur servant de lignes directrices pour vivre en société (Buzzelli & Johnston, 2002). L'enseignement constitue donc une fin en soi qui peut ouvrir la porte à la discussion spirituelle en salle de classe. De ce fait, comme l'exprime le participant E1-15Oct2013 dans l'extrait ci-dessus, la mise en place d'un dialogue spirituel à l'école peut donner une opportunité d'exploration de base solide de systèmes moraux et de valeurs qui peuvent aider ceux qui y participent à être de meilleurs citoyens. Dans notre contexte éducatif moderne, l'enseignement des valeurs et de la morale apporte avec eux un certain ensemble de concepts et d'idées qui ne sont pas souvent abordés dans l'enseignement de l'éducation des enseignants, étant pensé dangereux ou inapproprié à l'école (Buzzelli & Johnston, 2002). Ces concepts comprennent par exemple la bonté, l'amour, la religion, la spiritualité, l'âme et ainsi de suite. Comme la connaissance de la langue, les valeurs morales sont élaborées et vécues entre la sphère individuelle privée et le domaine social. Ainsi, la morale est à la fois «personnelle» et «culturelle» (Buzzelli & Johnston, 2002). Une partie cruciale de la morale implique donc ce mariage entre ces deux sphères. De ce fait, ceci nous rappelle que les croyances morales varient de personne à personne et pourtant sont aussi socialement et culturellement acceptées de manière conjointe (Buzzelli & Johnston, 2002). Ceci souligne également le caractère profondément moral de la relation entre les êtres humains, qui est principalement à la base de la vie de à l'école dans tous ses aspects. De ce fait, comme l'exprime le participant E1-15Oct2013, le dialogue à la spiritualité peut être un outil de premier choix qui ouvre la porte à une exploration de premier plan à l'apprentissage de valeurs morales qui saura influencer ces participants dans leurs différences vers l'instauration d'un meilleur vivre ensemble. Le dialogue spirituel qui est dirigé par cette idée, saura trouver plusieurs sujets, d'abondantes méthodes d'instruction, et de nombreux incidents de la vie scolaire de tous les jours pour y faire naître la possibilité d'une exploration morale.

La morale est nécessaire pour que les enfants puissent apprendre à respecter, valoriser et prendre soin de soi et des autres. Dans un monde où la satisfaction à court

terme est pressée sur les enfants par leurs pairs, les médias, et de nombreux adultes qui les entourent, éduquer les futurs citoyens de demain sans un système de valeurs de base directrices solides n'est pas une réalité prometteuse. Alors que l'enseignement des valeurs morales a généralement toujours eu lieu à la maison, dans les institutions religieuses ainsi que dans les écoles, récemment, la société canadienne est devenue réticente face à enseigner les valeurs morales dans les écoles publiques de peur que les opinions spirituelles qui leur sont spécifiquement reliées seront présentées (Buzzelli & Johnston, 2002). Par conséquent, il devrait être quand même possible de transmettre ces valeurs partagées sans souligner une spiritualité en particulier, mais par l'établissement et la mise en pratique d'un dialogue spirituel ouvert et proactif entre les acteurs de l'école et leurs différences spirituelles pour l'instauration d'un meilleur vivre ensemble à l'école.

9.3.2.4 La spiritualité comme un outil de développement à la pensée critique

Comment est-ce que l'école peut aider ses élèves à faire sens des différences spirituelles d'une manière critique et constructive dans la diversité de la société d'aujourd'hui? L'institution scolaire peut le faire en créant et favorisant un espace ouvert par la mise en place d'un dialogue qui promeut un processus de pensée critique sur ce qui définit les différences entre êtres humains (Council of Europe, 2010). La spiritualité implique une réflexion de plus en plus rare dans un curriculum où les disciplines comme les mathématiques, les langues et les sciences sont favorisées. Pourtant, l'exploration de la spiritualité, de ses valeurs, de ses systèmes de morale, tout comme celle de croyances différentes peuvent inciter à un développement positif de la pensée critique dans la sensibilisation aux différences reliées à cette facette de la diversité. Le dialogue spirituel est un moyen d'engager les acteurs de la classe à penser de façon critique et peut encourager du même coup un échange constructif qui favorisera une meilleure compréhension du monde dans lequel les élèves vivent (Bohm & al., 1991; Nagda, & Zúñiga, 2003). Un extrait de l'entrevue avec le directeur adjoint de l'école où ce projet de recherche a été effectué exprime bien cette idée:

Dadjoint-29oct2013: if somebody were to do that that their . motivation is to you know make a richer experience for the kids and to promote critical thinking and promote dialogue and have the kids understand the world in a new in a better way

Comme on peut le lire dans cet extrait du discours du participant Dadjoint-29oct2013, faire l'exploration et l'étude de la dimension de la spiritualité en salle de classe peut créer une expérience plus riche pour les apprenants et promouvoir la pensée critique par le dialogue en amenant ces derniers à comprendre le monde dans lequel ils vivent d'une nouvelle et meilleure façon. En conséquence, du fait que les élèves peuvent apprendre des idées générales de la pensée critique à l'école, les classes peuvent être conçues de manière à ce que les élèves soient capables de développer des compétences et des aptitudes essentielles à la pensée critique. Les élèves peuvent apprendre à penser de façon critique au cours de l'étude de leur discipline. En principe, donc, les élèves de la salle de classe, comme l'affirme le directeur-adjoint, ont la possibilité de développer les outils de base du raisonnement critique dans tous les sujets qu'ils étudient, y compris par l'étude de la dimension de la spiritualité (Aizikovitsh & Amit, 2010). Parmi tous ces sujets touchés à l'école, celui de la dimension de la spiritualité est une grande fenêtre ouverte par laquelle nous pouvons, en tant que leaders en éducation, introduire les étudiants à des concepts clés touchant la diversité spirituelle à travers un cadre de résolution de problème convaincant (Clarke, 2005). En effet, introduire la pratique d'un dialogue proactif sur des sujets qui touchent la dimension de la spiritualité peut aider les étudiants à s'engager dans le raisonnement critique en contexte scolaire. Celui-ci peut donner une opportunité de premier plan pour les élèves de se questionner sur des enjeux spirituels actuels et les encourager du même coup à explorer la mise en place de solutions possibles aux problèmes engendrés par ceux-ci en société où les valeurs éthiques et morales y sont constamment en mouvement.

A tout ceci Clarke (2005) ajoute que la spiritualité fait partie intégrante de la vie de tous les acteurs de l'école et ne peut de ce fait être laissée à la porte de la classe. Il suggère que différentes raisons critiques sur les plans philosophiques, pragmatiques et éducatives peuvent soutenir et justifier l'inclusion du dialogue à la spiritualité dans les écoles publiques. Philosophiquement parlant, la raison principale est attribuée selon Clarke (2005) au fait plausible que les êtres humains sont, en grande partie, des êtres spirituels qui sont motivés par l'aspiration spirituelle à la quête de sens, quête qui constitue une partie fondamentale de qui nous sommes. Du côté de la perspective pragmatique, Clarke (2005) affirme que parce que la spiritualité est une partie vraiment importante de la vie des gens et qu'elle représente aussi la réalité de ce que le monde est en dehors

des portes de l'école (Religious in Canada Census, 2011), elle devrait être discutée en salle de classe. Si en effet une renaissance spirituelle est en cours dans la société canadienne, touchant en cela quelque chose de profond, de significatif et d'important dans la vie de nombreux Canadiens, il serait contre-intuitif de ne pas encourager la discussion critique sur la spiritualité dans les salles de classe comme le souligne encore Clarke (2005). En ce sens, il est de moins en moins question désormais de limiter les discussions sur la spiritualité seulement au domaine privé. Deuxièmement, ne pas dialoguer sur la spiritualité dans les écoles démontre un manque d'imagination intellectuelle contraire à un esprit curieux, intuitif et critique. Troisièmement, les écoles sont dans une position unique pour modéliser le dialogue, l'expression et la critique spirituelle de manière civique et responsable dans un monde aussi pluralistique que le nôtre (Makin, 2004). Quatrièmement, le dialogue spirituel est compatible avec la citoyenneté à l'éducation dans notre compréhension de l'autre dans nos différences, qui demande en elle-même l'utilisation d'un esprit critique est ouvert.

9.3.2.5 La spiritualité comme un outil d'ouverture et d'unification

En touchant une des facettes de la diversité à l'école par le biais du dialogue spirituel, une possibilité considérable à l'ouverture sur l'autre dans ses différences peut voir le jour. Les deux extraits suivants tirés de la même entrevue effectuée avec les deux groupes d'enseignants expriment tout à fait cette même idée :

E4-13oct2013: I think it is a good way to bring in spirituality without getting labeled . for pushing certain religion or certain fix values that can open the door towards openness

E3-15Oct2013: if i was going to do it i am not just going to take the curriculum and do it it an x number of minutes as prescribed we are going to see what is the greater connection what is the greater you know what can we take beyond the classroom and out into our community and what can expand our thoughts to make all sorts of openness towards others

Comme on peut le constater dans ces extraits, le premier participant E4-13oct2013 exprime l'idée que le dialogue spirituel est une bonne façon d'explorer la spiritualité en salle de classe sans trop étiqueter les gens et leurs pratiques, poussant certaines croyances religieuses ou certaines valeurs fixes. Dans le même ordre d'idées, le

participant E3-15Oct2013 ajoute que s'il devait toucher la dimension de la spiritualité dans sa salle de classe, il le ferait en établissant des liens avec ce qui se trouve au-delà de la salle de classe afin d'élargir les pensées des élèves sous sa charge, voyant la dimension de la spiritualité comme une dimension de la diversité favorable à l'ouverture sur l'autre dans ses différences.

À l'instar des propos de ces participants sur le sujet, Sachs (1992) ajoute que les acteurs de l'école qui s'ouvrent sur les croyances des autres trouvent réconfort et sécurité dans leurs propres croyances. De ce fait, ceux-ci doivent se sentir libres d'exprimer leurs plus profondes convictions et être encouragés à le faire dans la salle de classe dans une atmosphère d'échanges interpersonnels où une compréhension mutuelle et un respect des différences de l'autre sont incités. En effet, la présence spirituelle à l'école par le dialogue peut être un outil éducatif idéal pour favoriser la compréhension du monde multiculturel dans lequel nous vivons. Par cet élan, le dialogue spirituel peut encourager le respect, la tolérance et la compassion envers les autres, notamment dans leurs différences religieuses, et de ce fait, amener les participants à s'unir ensemble encourageant par ce fait un meilleur vivre ensemble (Kerr, 1991). L'extrait d'entretien suivant, recueilli avec le deuxième groupe d'enseignants de l'école, expose cette idée de manière concrète:

E2-15Oct2013: and i think its more i can see as i said before it would be a uniting force rather than a force that separates us you know when you understand people and you take time to know why they do what they do and understand their cultures and their traditions and their religions and you become more connected to them it unites us you know either if we don't know and we can judge so quickly because we don't understand but you get more information and you don't judge anymore now you are united instead and we take it and take ourselves from the place of judgment because there is not enough knowledge or education we get educated and we go to uniting which is ultimately what we want in our world and in our schools anyways

Comme l'exprime l'enseignante dans cet extrait ci-dessus, la pratique d'un dialogue spirituel dans la salle de classe peut être une force d'union plutôt qu'une force qui sépare ces acteurs dans leurs différences. En effet, quand nous pouvons comprendre les autres dans leurs différences et prendre le temps de savoir pourquoi ils font ce qu'ils font et de comprendre leurs cultures, leurs traditions et d'autres dimensions de ce qui les

défini comme leur spiritualité par exemple, nous devenons plus connectés à eux (Kerr, 1991). Cela étant dit, le dialogue spirituel peut nous unir en tant qu'acteurs évoluant à l'école et nous aider à ne pas porter un jugement rapide basé sur des choses que nous ne comprenons pas mais obtenir plutôt par celui-ci plus d'informations sur les autres dans leurs différences. Comme l'exprime le participant E2-15Oct2013, le dialogue spirituel peut être un outil de premier plan pour aider les acteurs de l'école à avoir une meilleure compréhension de la diversité que est autour d'eux afin de créer une atmosphère unifiée plus pacifique vers l'instauration d'un meilleur vivre ensemble (Sachs, 1992).

9.4 Comment instaurer un dialogue spirituel à l'école

Plusieurs écoles affirment publiquement placer leur attention principale sur les étudiants eux-mêmes en encourageant le développement de leur potentiel personnel dans le système d'éducation, comme le mentionne par exemple la mission de la commission scolaire dans laquelle la recherche a pris place en Colombie-Britannique. En effet, cette mission scolaire affirme qu'en tant que membre de l'équipe, elle travaille avec les administrateurs scolaires, le personnel, les étudiants et les parents pour faciliter et améliorer la communication en vue de permettre aux étudiants de réaliser leur plein potentiel et leur donner la capacité d'atteindre les objectifs d'apprentissage officiels (XX 2012). Dans le même ordre d'idées et sachant que l'acteur principal de l'organisation scolaire est l'enfant lui-même, la Déclaration des droits de l'enfant des Nations-Unies insuffle distinctement de son côté le même principe en élaborant de manière plus précise cependant les dimensions dans lesquelles cette action qui consiste à aider l'enfant à réaliser son potentiel devrait être faite : « L'enfant doit bénéficier d'une protection, et devrait être supporté par des possibilités et des facilités par la loi et par d'autres moyens, pour lui permettre de se développer physiquement, mentalement, moralement, spirituellement et socialement d'une manière saine et normale dans des conditions de la liberté et la dignité » (Harvey, 2004). Comme on peut le constater dans cette déclaration, la dimension dite « spirituelle » est directement mentionnée comme faisant partie du développement complet de l'enfant. À ce titre, il est nécessaire de l'aider à développer cette dimension pour favoriser la maximisation de son potentiel en tant que futur citoyen

évoluant dans une société de plus en plus diversifiée. Plusieurs auteurs affirment que cela devrait effectivement être le cas (Aspy & Aspy, 1993; Ayers & Reid, 2005; Clarke, 2005; Haynes, 2011; Heischman, 2012; Nord, 2011; Rogers, 2011; Vockey, 2001; Yablon, 2010). Mais comment peut-on arriver à le faire? Comment peut-on, en tant qu'éducateurs et leaders en éducation, instaurer une place à la spiritualité par le dialogue pour encourager les acteurs de l'école à toucher cette dimension de notre diversité pour établir un meilleur vivre ensemble selon des perspectives altéritaires?

Dans cette quatrième et dernière partie de l'analyse des entrevues avec les participants, nous voulons finalement faire ressortir des discours des participants leurs propres solutions pour instaurer un dialogue à la spiritualité avec les élèves dans les écoles. Nous nous intéressons ainsi ici aux pistes de recommandations concrètes que proposent les participants pour instaurer le dialogue spirituel dans les établissements scolaires de la Colombie-Britannique. Notre analyse met en lumière les thèmes principaux évoqués par les participants lors des discussions suscitées par les questions numéro quatre, six et huit du questionnaire de recherche: *The Ministry of Education has increasingly focused on the effort to take into account the ways of perceiving the world and learn from First Nations communities as an integral part of education, particularly in the social sciences program. Do you think this may encourage the reflection on spirituality in school? Why? How?* (question 4) *How can we encourage a spiritual dialogue within the school as an effective means to create a better understanding of our diversity to build an improved life together?* (question 6) *What can schools do to equip the people in leadership positions, teachers, parents and students regarding this topic?* (question 8)

9.4.1 Instaurer des lignes directrices dans le curriculum officiel

Un premier thème qui surgit des discussions concernant les pistes d'action pour instaurer de manière efficace et constructive une éducation à la spiritualité par le dialogue est l'importance de s'entendre sur des objectifs communs d'action. Les participants notent ainsi le besoin d'introduire un guide pour les enseignants, qui serait intégré au programme d'apprentissage du Ministère de la Colombie-Britannique. Comme on le voit dans les deux extraits suivants de deux parents qui ont pris part à l'entrevue du 14 octobre 2013, bien définir ce qu'est la spiritualité de manière officielle, avant même de commencer à penser

toucher le sujet en salle de classe, devrait constituer une priorité d'action. Un tel guide devrait à la fois permettre de lever les malentendus et les confusions sur le sujet et créer des opportunités d'apprentissage pertinentes, en lien avec des paradigmes d'apprentissages déjà établis. Ainsi, les parents notent :

P6-14Oct2013 : i think that it is important when you talk about spirituality that you are clear and what are the underlying values that inform what you mean about spirituality

P1-14Oct2013: before you even start you have to get your own definition of what your spirituality is and what you are talking about because i do not know what the definition is because everybody has a different idea of what that is from being natural to being a universal thing to being a personal thing so if you are going to put a label on a class then it has to be clearly defined to what that is i am not saying don't use the word spirituality but i think you have to put a definition to it to what you mean by it and it is that place for dialogue where everyone is inclusive and it is whatever it is you want to define it as you have to have a definition of what it is or you will have people making all sorts of definitions of what that is coming in with it because spirituality sometimes can be seen as just another religion right

Comme on peut le constater dans ces extraits, les participants mentionnent qu'il est important que si nous parlons de spiritualité dans la salle de classe une définition claire de ce que signifie la spiritualité devrait être mise en place de façon concrète dans le but de la mise en place d'un dialogue effectif sur le sujet où tout le monde est inclus dans l'exploration de celui-ci. Il est important de noter aussi que dans la partie précédente consacrée aux défis liés à l'instauration du dialogue spirituel à l'école, on se souvient que certains parents avaient émis la crainte que l'exploration de la spiritualité en salle de classe ces derniers puisse entraîner l'endoctrinement de leurs enfants. Il est intéressant de remarquer dans le prochain extrait du discours du participant P3-14Oct2013 que cette crainte peut être contrôlée d'une certaine façon, selon ce dernier, si l'école instaure des lignes conductrices dans ses curriculum d'apprentissages sur le comment toucher selon les différents groupes d'âge des élèves cette dimension de la diversité qu'est la spiritualité :

P3-14Oct2013: i don't fear i think you have to look at spirituality and how you are going to deal with it depending upon the age and the developmental stage of the child right so kindergarten if you are going to introduce spirituality in a way in a kindergarten class it is going to

look very different as to you how you are going to introduce it in your grade six or seven class right

Pour les enseignants, il semble clair que ces derniers savent que ce qu'ils enseignent dans leurs classes se doit d'être directement en relation avec les paradigmes d'apprentissage des curriculums du Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique. Voici un extrait d'entrevue où une enseignante s'exprime sur cette question:

E5-15Oct2013: it is also the government that tells us ok this is what you have to teach the things you have to cover

Ceci étant dit, instaurer des curriculums officiels d'apprentissages décrivant les pratiques et les objectifs derrière la façon d'aborder la spiritualité par le dialogue pour diriger les écoles à aborder le sujet avec les élèves en classes pourrait être un outil efficace à considérer. Dans le même ordre d'idée, un parent souligne:

P6-14Oct2013: it is having a safe container for difficult conversations so that people feel they can speak their mind to do so respectfully but also to be uncomfortable and to be ok with being uncomfortable with the conversation but i think it will require something other than i am just going to throw this out on the table and see how it all kind of breaks out i really think there needs to be some underlying values and practices within the school that inform how the conversation unfolds rather than just running around with a wild horse around the room

Comme on le remarque dans cet extrait sélectionné du participant P6-14Oct2013, l'objectif pour les leaders en éducation qui veulent instaurer un dialogue spirituel à l'école serait donc d'avoir des lignes directrices sécuritaires établies pour explorer en tant que classe des conversations difficiles que fait naître cette dimension de la diversité pour que les acteurs de l'école sentent qu'ils peuvent exprimer leur opinion sur la spiritualité d'une manière respectueuse et ouverte avec les autres. C'est pourquoi ce parent suggère qu'il devrait avoir des valeurs et des pratiques sous-jacentes au sein de l'école qui informent la façon dont le dialogue spirituel devrait se dérouler dans les salles de classe.

De la même manière, le directeur de l'école avance aussi cette idée que pour vouloir commencer à instaurer la pratique d'un dialogue spirituel à l'école, il est nécessaire de d'abord mettre en place un programme d'apprentissage avec des objectifs spécifiques

et des recommandations claires concernant les pratiques du dialogue spirituel en salle de classe. Le directeur note par ailleurs les manques dans le curriculum qui devront être comblés pour s'engager pleinement dans un dialogue spirituel à l'école. Nous y reviendrons plus loin dans ce chapitre au point numéro quatre. Attardons nous pour l'instant sur cet extrait d'entretien avec le directeur, lorsqu'il insiste sur le besoin de clarifier les objectifs d'apprentissage liés à l'établissement de ce dialogue en classe:

D-15oct2013 : but let's assume they get to that point how do we equip people all the sudden there will be all sorts of stuff you will find spirituality consultants then (x) school board you will find curriculum you will find district principles of spirituality pointed (x) school board you will find district directions you will find .. goals that are mended for all schools plans how will happen well that will never happen

Il faut noter ici que le directeur pousse plus loin cette idée et cette nécessité d'instaurer des curriculums officiels d'apprentissages du Ministère formulant les pratiques et les objectifs derrière la façon d'approcher la spiritualité par le dialogue pour diriger les écoles à aborder le sujet avec les élèves en classes. En effet, le directeur souligne que si la décision d'instaurer des curriculums d'apprentissages clairs sur le sujet est prise, cela aura pour conséquence qu'une tâche de planification d'une très grande envergure devra automatiquement être conduite auprès des conseils scolaires avec d'abord l'établissement de nouvelles positions, telles que celles de consultants spécialisés et des directeurs à la spiritualité, et ensuite la formation première et constante des enseignants pour ne nommer que les principales répercussions d'une telle décision. Enfin, il est intéressant de constater que le directeur voit cette tâche comme très difficile et voire même impossible comme son dernier commentaire le laisse supposer. Malgré tout, une chose est claire : les parents, les enseignants et la directions croient fermement qu'instaurer des lignes directrices sécuritaires dans le curriculum officiel sur la façon dont le dialogue à la spiritualité doit se faire en contexte scolaire est une étape primordiale à effectuer pour arriver à introduire celui-ci dans les salles de classes de manière proactive et positive, posant inévitablement la question d'une mise en place initiale et continue de la formation des enseignants à ce sujet.

9.4.2 L'étude des Premières Nations : Une porte pour le dialogue spirituel à l'école

Lorsque nous avons demandé aux parents lors des entrevues de nous dire comment nous pouvons en tant qu'établissement scolaire présenter la spiritualité par le curriculum, deux parents ont mentionné que les sciences humaines seraient un moyen de le faire. Comme nous l'avons vu au chapitre précédent, dans lequel nous avons analysé les curriculums de la maternelle à la septième année dans toutes les matières enseignées dans les écoles de la Colombie-Britannique, les sciences humaines constituent la principale discipline où peut se situer une dimension spirituelle intégrée aux apprentissages. Un parent propose concrètement l'idée d'un cours d'introduction aux religions intégrée au curriculum des sciences humaines qui pourrait être une manière de toucher la spiritualité de manière concrète et officielle. Les deux extraits suivants, tirés d'entrevues avec les parents, illustrent cette idée:

P2-13Oct2013: i still think through cultural studies .. social studies we can do that

P1-14Oct2013: I would love to see (X) religion 101 like introduction to religion so we don't actually believe in what we do and all that so i would much rather see something like that

Il est substantiel de constater l'importance d'avoir des lignes directrices officielles écrites dans le curriculum du Ministère de l'Éducation servant à diriger les écoles vers l'instauration et la pratique d'un dialogue spirituel à l'école. Selon les participants, ces lignes directrices seraient les plus appropriées à instaurer essentiellement dans le curriculum des sciences humaines par l'entremise du thème déjà établi des objectifs d'apprentissages de l'étude aux Premières Nations. Comme on le remarque dans les trois extraits d'entrevues suivants, un parent tout comme deux enseignants voient dans les paradigmes d'apprentissage pour l'étude des Premières nations un lieu idéal pour explorer le thème de la spiritualité en classe dans une atmosphère sécuritaire et confortable. Les participants s'expriment en ces termes :

P5-13Oct2013: sure i don't know if it is a great door but it is a door and that is good enough

E7-13oct2013: like medicine builded up first nations world view is an excellent way of bringing in .. cause they certainly all soon elementary

school they are just open you just give those up like oh yeah okay they are not all syndicated like in high schools I think its .. fantastic cause I myself would feel more .. challenged about bringing up that subject but if I can do it under the guides of its first nations .. and it's part of the curriculum it's like great feeling good

Comme on peut le constater dans ces extraits des participants P5-13Oct2013 et E7-13oct2013, ces derniers associent les Premières Nations à la dimension de la spiritualité. Ceci pourrait peut être le résultat de l'influence des contenus des paradigmes d'apprentissages étudiés en sciences humaines touchant de près la spiritualité des Premières Nations comme nous l'avons exploré au chapitre précédant. On peut se demander maintenant quels seraient les avantages d'intégrer le dialogue spirituel dans le programme d'étude consacré aux Premières Nations. Comme nous pouvons le voir dans les deux extraits suivants, tirés des entrevues avec le directeur de l'école ainsi qu'avec un groupe d'enseignants, ceux-ci voient des avantages importants dans cette intégration et la perspective holistique qu'elle encourage. En effet, explorer la vision spirituelle du monde des Premières Nations peut ouvrir la porte au dialogue spirituel en classe, et constituer un tremplin vers une discussion de classe portée sur d'autres groupes culturels tout en amenant les élèves à réfléchir comment leurs propres croyances spirituelles peuvent influencer leurs propres comportements et leurs valeurs de vie. Voici ces deux extraits qui exposent bien cette idée:

D-15oct2013 : people may have been nervous before about talking about spirituality and it is very broad in neutral way but the emphasis on first nation and education particularly first nation .. ways of knowing and ways of viewing because their views are so intrinsically tied to their own spirituality than it opens up the door for us to talk about spirituality generally . so if we are expected to actively teach students that our first nations people have the way of perceiving the world is influenced by their spirituality .. then I think it opens the door for us to talk about other cultural groups and how they may be influence by a different form of spirituality so it's gonna make for really cool conversation

E4-13oct2013: when we learn more about first nations we become aware of a certain diversity . because in social science we learn how they relate to nature their beliefs then its diversity creates a certain awareness of difference .. and spiri--- and that's kind of increases our spiritual life in a way so those two things kind of being force on each other yeah I kind of agree including . first nations in the curriculum . helps

Le programme scolaire se doit de développer l'engagement envers l'apprentissage comme un moyen d'encourager et de stimuler la meilleure progression possible de tous les élèves à leur plus haut niveau. De ce fait, il devrait s'appuyer sur des forces, des intérêts et des expériences pour développer la confiance et la capacité des élèves d'apprendre et de travailler de façon autonome et collaborative. Il convient de doter ces derniers de compétences d'apprentissage essentielles, et de promouvoir en eux un esprit curieux et la capacité de penser rationnellement. Dans ce programme d'étude instauré par le Ministère de l'éducation de la côte ouest, l'enseignement du curriculum des sciences humaines qui touche la dimension des Premières Nations est obligatoire (BCME, 2009). De ce fait, comme le mentionnent les participants aux entretiens compréhensifs, l'exploration de ce curriculum d'étude touchant différentes dimensions des Premières Nations, y comprise celle reliée à leur spiritualité, peut être une porte aux multiples opportunités pouvant contribuer au développement du sens de l'identité des élèves à travers la connaissance et la compréhension des héritages spirituels, moraux, sociaux et culturels du Canada, y comprise la leur. En fournissant des contextes riches pour les élèves d'acquérir, de développer et d'appliquer un large éventail de connaissances sur la compréhension de la communauté des Premières Nations (y compris leurs croyances spirituelles), le curriculum d'apprentissage pourrait donner la possibilité aux élèves de développer des connaissances, une compréhension et une appréciation de leurs propres croyances et cultures tout en explorant comment celles-ci influencent les individus et les sociétés. Cet exercice de fournir aux élèves des contextes encourageant l'apprentissage et l'exploration de la communauté des Premières Nations peut aussi être une façon efficace de contextualiser le savoir de manière concrète. Ainsi, le programme scolaire pourra transmettre du même coup des valeurs durables, développer l'intégrité et l'autonomie des élèves, et les aider à devenir des citoyens responsables et capables de contribuer au développement d'une société diversifiée vers un meilleur vivre ensemble. Par ce fait même, l'étude des communautés Premières Nations pourrait ouvrir les portes à la découverte et l'apprentissage des autres dimensions des multiples communautés qui forment la nation canadienne, y compris la dimension de la spiritualité, promouvoyant ainsi la coexistence en diversité et de permettre aux élèves de lutter contre la discrimination et les stéréotypes reliés à celle-ci. Cette action pourrait peut être aussi contribuer à aider à développer la conscience, la compréhension et le respect des élèves pour les autres dans leurs différences par le dialogue spirituel, et assurer ainsi leur engagement pour le

développement durable à un niveau personnel, local, national et mondial d'un meilleur vivre ensemble.

9.4.3 Modeler par l'exemple

L'exemple en action est un autre thème mis en avant dans les entretiens, notamment avec le directeur de l'école ainsi que ses enseignants. Similairement, l'importance de modeler ce que nous voulons instaurer en tant qu'école par rapport à la spiritualité est essentielle et très efficace selon cet enseignant :

E7-13oct2013: I think . its important for us to model that model that openness acceptance spirituality .. for what it. might be important

Les leaders des écoles dirigent les autres, encouragent et inspirent ceux qui les entourent. Mettre en pratique eux-mêmes ce qu'ils demandent aux autres de faire est l'un des traits essentiels d'un vrai leader. Un manque de leadership sur des sujets aussi délicats que celui de la spiritualité peut rapidement générer des conflits (Burns, 2010). Voilà pourquoi les leaders se doivent de traduire leurs paroles en actes concrets sur cette question. Le leadership est l'acte de montrer l'exemple à ceux qui suivent. Les actions des dirigeants possèdent de grandes influences sur tout ceux qu'ils dirigent (Burns, 2010). De ce fait, le rôle que la direction d'une école possède sur l'instauration d'un dialogue spirituel à l'école est d'une importance majeure. Les trois extraits suivants, tirés des entretiens avec deux enseignants et un parent, insistent tous sur le rôle primordial que joue le directeur de l'école pour favoriser le dialogue spirituel à l'école:

E3-15Oct2013: but it is also about having leadership that is personal and not political or somebody who is just trying to be diplomatic all the time because it does create not even dictator but just somebody who does not want to give a personal story and does not give you any opening so i think you have to foster some kind of space and openness and as a leader or whatever position you have to be open towards that so i don't know how you have leaders like that but (rises)

E2-15Oct2013: it is almost like the leader has to be the example the epidemy of what he or she is trying to encourage in the group so you have to start with you and then it opens up the space for the other people feel safe to do it is that what you mean

P5-14Oct2013: well i think one thing that is connected to and important is to have those in leadership understand their own agenda and (X) are because i don't know that people always have that self reflection to know that they actually because that is actually a pretty strong agenda that you are passing along so I think that is one place to start

Comme on peut le constater, les participants qui se sont exprimés sur le sujet affirment que le directeur d'école de par sa position a un rôle majeur à jouer dans les orientations données à la spiritualité ainsi que les actions qui peuvent favoriser et encourager une atmosphère d'ouverture pour que les acteurs de l'école se sentent libre et en sécurité de s'exprimer sur cette dernière. Pour de nombreux participants, le directeur est le leader qui doit mettre en action ce qu'il tente d'encourager dans l'établissement scolaire où il évolue. C'est lui qui influence la grande partie de ce qui se passe à l'école par son leadership. Le leadership est le processus par lequel un individu influence les comportements, les attitudes et les pensées des autres (Burns, 2010).

Le directeur, comme les parents et les enseignants, est tout à fait conscient de son rôle et ses responsabilités dans la mise en place d'actions éducatives visant à développer un mieux vivre ensemble et l'acceptation de la pluralité altéraitre, incluant la dimension spirituelle. Il mentionne qu'il peut encourager ce travail de différentes façons, comme par exemple encourager des conversations personnelles sur le sujet de la spiritualité ou dans des réunions du personnel, créer des affiches pour l'école, parler de ces questions dans la lettre du mois destinée aux parents, etc. Ainsi, selon lui:

D-15oct2013 : I think in a local school level when something becomes a topic for a school the administrator has a really really . influential role if they choose to play . it so the administrator has to believe it's important .. and believing its important is gonna be affected not only by their personal opinion but also by what there seeing in a community . right I try not to let my personal opinions totally drive what I do I try and look at what are the what's my perceptions of the needs of the community and what is the community asking me to do I try and do it that way but if I were doing this I would open up conversations and staff meetings we would create our own posters we would (x) this part of the newsletter to families newsletters out to families just modeling it and craving even just starting with that just having conversations with people

Les enseignants confortent tout autant dans leurs entretiens leur responsabilité de donner l'exemple, d'être des modèles par leurs actions, et l'importance d'utiliser des opportunités concrètes de la vie quotidienne à l'école pour le faire. En effet, dans les deux énoncés qui suivent, le directeur adjoint et une enseignante confient qu'ils voient dans les enseignants des acteurs de premier plan qui devraient saisir toute occasion qui se présente dans la vie quotidienne à l'école pour bâtir des occasions d'enseignement qui touchent la spiritualité. C'est ainsi qu'ils peuvent alors modeler par ce fait même une sensibilité à la diversité et une conscientisation constructive des différences pouvant guider un dialogue spirituel effectif entre les élèves de la classe.

Dadjoit-29oct2013 : I think teachers you know where they see opportunity's in their classroom and with the kids that they have they should grab teach full moments to talk about things maybe it's a current event and things that are happening in the world and stuff that . are the ideas behind it I guess you know if you could leave an understanding spiritual understanding or make space for that within other areas where you're talking about things that would . then so the two things together the acknowledging the holydays of the special events but also taking opportunity's as they come up to to talk about things maybe it's through a novel that you choose that has that . aspect in it and so it gives you an opportunity to talk about it

E6-13oct2013 : little. you know you know little moment we start you take a moment . you know like little things that happen from the day I think we do do it like you said being a spiritual person we are more open to that and you want the kids to start open their minds .. talk about different situations that like something happen down on the playground .. and you know like right now I'm doing a family unit . you know our families are different which I can (x) all those things I think bring all the different units we do all the themes it's get always a part of it . because we are not robots right we got a part we got a brain I think it naturally comes out but I think its teaching you just kind of need to . guide the conversation and start open up the conversation

Plusieurs exemples concrets d'occasions pouvant se présenter dans la vie quotidienne à l'école et sur lesquelles les enseignants peuvent rebondir pour créer des opportunités pour modeler une ouverture à l'instauration et la mise en pratique d'un dialogue spirituel à l'école sont exposés dans les discours recueillis. Les participants citent ainsi la possibilité d'inviter des parents d'élèves de la classe à faire des présentations spéciales en lien avec la spiritualité, ou encore de discuter de fêtes, de célébrations et de

nourriture comme déclencheurs de conversation sur ce thème. Voici ce que trois enseignantes mentionnent par rapport à ceci:

E2-15Oct2013: through parents like you know you could invite parents into the classroom and they could talk about and they can share you know

E3-15Oct2013: like its diwali so if someone who experiences that in their culture can come and talk about what the light means

E3-15Oct2013: maybe you start out with the food that you eat and then it goes to the celebrations that you have and eventually it becomes where people feel comfortable sharing some of the spiritual part with the kids so if you start out like with something that people understand and are comfortable with (X) remember then you just move on

Comme on le constate dans ce troisième point exprimant les idées suggérées par les participants aux entrevues pour arriver à faire place à un dialogue spirituel effectif dans les salles de classe, l'importance de modeler ce que nous voulons instaurer en tant qu'école par rapport à la spiritualité est une action essentielle à entreprendre et celle-ci peut s'exprimer pratiquement de diverses manières tant par les enseignants, l'aide des parents et que par la direction elle-même qui possède une influence de grande importance.

9.4.4 Éduquer les acteurs de l'école

Comme quatrième et dernier thème surgissant des entrevues avec les participants en liens avec ce qui peut être fait pour encourager l'instauration et la pratique d'un dialogue spirituel à l'école est celle d'une éducation même des acteurs face à la spiritualité à l'école. Comme le mentionnent les deux prochains extraits, les participants révèlent dans les entretiens leur ignorance des questions religieuses et l'absence de guidage qu'ils déplorent. Les entretiens dévoilent ainsi le désarroi des enseignants qui dans leurs tâches éducatives quotidiennes ne savent pas toujours comment évoquer la spiritualité, ni ce qui peut vraiment être touché ou pas:

E1-15Oct2013: is it forbidden in Canada i don't even know because in France it is i think

Dadjoit-29oct2013: well maybe because there is this kind of theory out there that you never supposed to talk about religion in school

Quel que soit le scénario que nous entrevoyons, le succès des initiatives pour intégrer la spiritualité dans les écoles dépendra des capacités des enseignants concernés et en particulier, leur degré de maturité spirituelle, supposant que ces enseignants peuvent déjà apporter leur compréhension et leur pratique personnelle de la spiritualité dans leurs classes. En revanche, ni la publication de livres et d'articles sur la spiritualité en éducation, et ni une mise en place actuelle de programmes officiels ne semblent suffisant pour donner à ces enseignants des compétences nécessaires pour faire prospérer la spiritualité dans les écoles (Vokey, 2001). Le problème auquel sont confrontés les défenseurs de la spiritualité en l'éducation est la nécessité pour les leaders en éducation de développer des modèles de formation aux enseignants dans la manière de toucher la spiritualité dans la salle de classe. De ce fait, informer et former les acteurs de l'école de façon officielle et leur donner des lignes directrices sur ce qu'ils peuvent faire ou ne pas faire en ce qui a trait à la spiritualité à l'école pourrait aider à diminuer la confusion qui règne dans les établissements scolaires lorsque l'on parle de spiritualité. Ainsi, si les acteurs de l'école pouvaient savoir une fois pour toutes quelles sont les balises qui déterminent leurs interventions concernant l'éducation à la spiritualité en salle de classe, les enseignants seraient alors peut-être plus enclins à explorer et du même coup, instaurer un dialogue spirituel dans leur enseignement avec leurs élèves.

Eduquer les acteurs de l'école par rapport à la spiritualité pour encourager la pratique d'un dialogue spirituel à l'école de manière concrète reste un thème central pour les participants. Les extraits suivants tirés des entrevues avec les enseignants, les parents et le directeur de l'école sont illustratifs de l'importance que chaque groupe accorde à ce besoin:

E2-15-Oct2012: well i think you know what i think if it is something we want to do i think you have to get personal that is what you have to do you have to be real and you have to break away the professionalism and you have to put a day and say this day is a pro d day or something you know like practical time and say lets explore each other like what is yours and talk about each of us and find out because really we don't know much about each other from the spirituality aspect you know and come and show something or tell us or even have like a lunch or dinner so there is something that you share about that or we find out different

peoples beliefs and spiritualities and we create events around that or we create something where we (X)

P1-14Oct013: so i think you need a specialist at the beginning (XXX) later but we need someone to start it off

D-15oct2013 : but let's assume they get to that point how do we equip people all the sudden there will be all sorts of stuff you will find spirituality consultants then (x) school board you will find curriculum you will find district principles of spirituality pointed (x) school board you will find district directions you will find .. goals that are mended for all schools plans how will happen well that will never happen

Comme on peut le constater dans ces extraits sélectionnés, plusieurs solutions pratiques sont envisagées. On note par exemple la mise en place de journées pédagogiques de formation sur le sujet pour les enseignants, la formation de personnes ressources attachées à la commission scolaire pouvant agir comme consultants pour aider les acteurs de l'école avec tout ce qui touche ce sujet de près ou de loin à l'intégration de l'éducation spirituelle à l'école.

En conclusion de cette section dans laquelle nous avons exploré comment, du point de vue des participants, l'école peut instaurer un dialogue spirituel à l'école, il est essentiel de mentionner un dernier facteur d'importance majeure qui a été soulevé par les trois groupes de participants en question : celui du temps que le changement prendra pour mettre en place les différentes initiatives en lien avec les points précédemment soulevés. En effet, le conseil d'administration scolaire est une organisation qui agit très lentement dans sa prise de décision. Le directeur de l'école, dans cet extrait affirme ne pas s'attendre à voir l'instauration de changements radicaux et rapides de la part du leadership de la commission scolaire en charge dans l'implémentation du dialogue spirituel à l'école. Si le processus démarre un jour, celui-ci prendra du temps. Il commente :

D-15oct2013 : I think the board is a slow moving organisation district .. as an organisation they move very very slowly they are also very political ... if it is viewed to be political hot topic men the school board will respond and they will respond quickly .. so its gonna take a long time for the school board to act .

Le temps et la difficulté pour les acteurs scolaires d'implémenter un changement dans la manière de concevoir le programme et les contenus d'étude sont aussi relevés

par les enseignants et les parents. Ceux-ci comparent le processus par lequel l'école peut faire une place à la spiritualité à l'école par la mise en place d'un dialogue spirituel avec celui par lequel l'éducation à la sexualité s'est instaurée dans les classes de la Colombie-Britannique il y a une trentaine d'années. Voici ce qu'une enseignante et un parent affirment sur le sujet:

E3-15Oct2013: but now it is quite relatively the norm for some students today of course you would have sex yes somebody comes and talks and some kids still but overall they are starting to have that change and that i find completely normal so if i can think that is normal then it probably wasn't then maybe there is the same space for spirituality

P2-14Oct2013: that is what I was going to say before i see this as an alias to perhaps the sex education in schools how 30 years ago you know nobody wanted sex education in schools and now they are starting in kindergarten like here we have (XX) come in ... yeah it is expanded right so is this the same thing or are we just sort of starting something and we are scared of it right now because we don't know about it but in time maybe twenty years from now it will be a simple not a simple discussion but not looked upon as so taboo

En effet, si il y a 50 ans, l'éducation sexuelle était très peu populaire dans les écoles étant donné son caractère plutôt tabou, cette instruction commence pourtant aujourd'hui dès la maternelle. L'éducation sexuelle en Colombie-Britannique a d'une certaine manière prit place dans le curriculum de l'éducation de la Colombie-Britannique depuis les années 1950. Pendant de nombreuses années, elle a été enseignée presque exclusivement au niveau secondaire, souvent sans guide officiel de consultation et d'une façon par laquelle les enseignants partageaient les ressources qu'ils avaient sur le sujet les uns avec les autres. Les élèves du secondaire pouvaient recevoir des classes d'éducation sexuelle à partir de leur conseiller scolaire ou d'un enseignant ou d'une enseignante du cours de sciences, d'économie domestique ou d'éducation physique. Historiquement, dans les classes intermédiaires, l'éducation sexuelle se donnait sous les balises du thème "des systèmes de l'organisme» du cours des sciences où les élèves apprenaient les informations sur les systèmes de reproduction des mammifères. Bien que l'éducation sexuelle faisait minimallement partie intégrale du programme d'études de la Colombie-Britannique, le niveau de confort de l'enseignant avec le sujet était souvent le facteur de base déterminant dans la décision de l'enseigner aux élèves ou non. Dans les années 1960 et 1970, les infirmières de la santé publique et des éducateurs privés à la

santé sexuelle ont été désignés pour enseigner cette partie du curriculum aux classes (XX, 2004). Avec le temps, les sujets relatifs à la sexualité qui semblaient être en liens avec les préoccupations de la société de l'époque ont fait leur place dans le programme d'éducation en Colombie-Britannique petit à petit. Par exemple, au milieu des années 1980, une prévention face aux abus sexuels des enfants est apparue dans le programme de santé et des guides directeurs aux conseils scolaires; à la fin des années 1980, les programmes d'éducation sexuelle ont mis l'accent sur la prévention du sida et des infections sexuellement transmissibles. Les années 1990 ont vu davantage l'accent mis sur les relations sexuelles saines, qui semblaient refléter une augmentation de la sensibilisation du public et la discussion de la violence domestique. Ces questions sociales ont exercé une forte influence sur le programme et, dans certains cas, un regain d'intérêt pour l'éducation sexuelle des écoles de la Colombie-Britannique. Les 10 dernières années ce sont des thèmes en lien avec la diversité qui ont été introduit : l'inclusion sexuelle, et la reconnaissance de la nécessité d'une éducation sexuelle complète, tant au niveau primaire et secondaire (XX, 2004).

De ce fait, comme le mentionnent les participants dans les extraits mentionnés ci-dessus, si une volonté de mettre en place une exploration spirituelle dans les écoles de la Colombie-Britannique par le dialogue spirituel est authentique chez les leaders en place, celle-ci prendra du temps et se fera de manière graduelle à l'instar de l'éducation sexuelle. Le changement demande autrement dit une gouvernance réflexive, des principes éthiques et une appropriation des transformations qu'il faut par ailleurs gérer au quotidien. Les leaders doivent ainsi inspirer l'action et construire le changement, en collaboration avec les différents acteurs de l'école. Le dialogue spirituel, en s'inscrivant comme projet éducatif pour un meilleur vivre ensemble dans la pluralité altéritaire, se situe pleinement dans la mission de l'école en Colombie-Britannique dont la richesse multiculturelle constitue un patrimoine qu'elle se doit de protéger.

CINQUIÈME PARTIE : CONCLUSION GÉNÉRALE

Chapitre 10 : Conclusion

Le domaine de la spiritualité en lien avec l'éducation est un champ de complexités et de défis de toutes sortes qui est de plus en plus étudié par plusieurs auteurs (Vokey, 2001). Ce dernier est un terrain de complexités pour les gouvernements fédéral et provincial, et aussi, et surtout pour les leaders en éducation dans le contexte scolaire multiculturel dans lequel leurs établissements évoluent où un éventail de différences entre les acteurs se rencontre de façon incontournable de manière quotidienne.

Le présent travail a eu pour objectif d'explorer le dialogue spirituel à l'école comme construction altéritaire d'un meilleur vivre ensemble par l'analyse de la documentation officielle et par les représentations de certains enseignants, parents, et de la direction d'une école en particulier sur le sujet. Le contexte de la Colombie-Britannique s'est révélé être riche en information, car il présente une panoplie culturelle diverse. Pour ces raisons, il est un terrain privilégié d'étude sur le sujet de la spiritualité en éducation, car tout ce qui peut être analysé à la faculté d'être encore en émergence.

Ce chapitre de conclusion fera constater comment l'étude a su, dans le cadre d'une approche qualitative et interprétative, enrichir notre compréhension sur le thème de la spiritualité en éducation et ceci, plus précisément par rapport à celui du dialogue spirituel comme construction altéritaire vers un meilleur vivre ensemble. Nous débuterons ce dernier chapitre consacré à la conclusion par un résumé distinguant le dialogue spirituel à l'école comme étant un outil de choix vers un meilleur vivre ensemble en lien avec les informations recueillies pendant notre analyse. Ensuite, nous aborderons le rôle incontournable du leadership éducatif pour y présenter des recommandations dans le but de modifier la situation actuelle dans les établissements scolaires et les comportements des acteurs sur le thème de la recherche. Par la suite, nous présenterons quelques limites de l'étude et nous poserons certaines pistes de recherches futures que permet de faire émerger la thèse. Enfin, pour clore notre travail, nous proposerons en guise de mot de la fin une réflexion proactive naissant des pistes de recherche qui ont été explorées au cours de ce travail en lien avec le dialogue spirituel à l'école comme construction altéritaire d'un meilleur vivre ensemble dans nos différences.

10.1 Le dialogue spirituel à l'école: un outil vers un meilleur vivre ensemble

Tout système d'éducation joue un rôle important dans la socialisation des mentalités des générations par l'enseignement fait auprès d'elles (Coleman, 1996). Du même coup, la salle de classe joue donc un rôle majeur dans cette socialisation possédant une influence directe sur le développement de la société elle-même. Après tout, les écoles sont des répliques même de la société (Coleman, 1996). L'un des buts primordiaux de l'école est de contribuer à fournir aux élèves un environnement d'apprentissage positif et favorable pour qu'ils puissent atteindre leur potentiel personnel pour devenir des citoyens éclairés et autonomes dans une société donnée (Nord, 2001). Une partie importante de l'avenir de cette dernière dépend de l'environnement dans lequel les futures générations sont formées. Ces environnements, comme celui par exemple du système d'éducation, devrait inclure l'exposition des aspects primordiaux qui se reflètent dans la société, incluant la spiritualité, pour produire des générations informées qui sont capables de comprendre le monde dans lequel elles vivent (Aspy & Aspy, 1993; Heischman, 2012; Nord, 2011; Rogers, 2011).

On pourrait dire que les écoles sont des architectes influençant l'avenir de la société ayant la responsabilité d'informer leurs étudiants sur la réalité du monde devenant ainsi les miroirs de ce que la société est vraiment à l'extérieur de la classe (Coleman, 1996). Après la séparation entre l'Église et l'État au Canada, les écoles ont oublié, ou peut-être choisi d'oublier, d'aborder dans les salles de classe la dimension spirituelle qui reflète une des dimensions importantes de la diversité canadienne. En effet, la dimension spirituelle exprime de façon évidente la multiculturalité canadienne par son expression et ses pratiques. Par ce fait même, la pertinence de faire une place au dialogue spirituel dans la classe pour l'instauration d'un meilleur vivre ensemble est indéniable.

Les effets positifs d'un dialogue spirituel sont nombreux. Entre autres, ce dernier amène ses participants à s'interroger sur les contributions exprimées par leur prochain et peut aider à lutter contre les stéréotypes dans leurs différentes expressions (Herzig, 2001). Bien que les dialogues ne conduisent pas directement à une résolution absolue, qui disons-le, n'est pas leur objectif inhérent, ces derniers peuvent aider les différentes

parties impliquées à développer une nouvelle compréhension des différences de l'autre menant à des négociations formelles en construction pour un meilleur vivre ensemble (Wood, 2009). Cela ouvre ainsi la voie à une résolution de problèmes efficaces et augmente la possibilité d'une éventuelle résolution. Ces conversations constructives en dialogue sur ce qui nous différencie en tant qu'êtres humains peuvent être des outils efficaces pour diminuer les coûts et les dangers généralement associés aux conflits profondément enracinés dans les identités des acteurs qui en font intégralement partie de près ou de loin (Herzig, 2001).

Le dialogue spirituel, plus spécifiquement dispose alors de divers effets directs sur les relations humaines. En effet, celui-ci met le développement relationnel entre les différences de ses acteurs avant la résolution de conflits que peuvent engendrer de telles différences (Chasin et al., 1996). Lorsque les gens sont bloqués dans un conflit prolongé ou pas, ils considèrent souvent les autres comme des êtres inférieurs ayant des capacités morales ou cognitives insuffisantes, et des croyances et des valeurs qui n'ont pas de sens. Par le dialogue, les acteurs apprennent à exprimer clairement leurs propres voix et à reconnaître les points de vue de l'autre et ses croyances comme étant des pistes valables d'exploration satisfaisante (Rothman, 1996). Les acteurs qui participent au dialogue spirituel expriment honnêtement leurs incertitudes par rapport à leurs propres idées et explorent la complexité des questions en cours de discussion par l'interaction avec les autres, permettant ainsi d'aider à lutter contre la mise en place de stéréotypes de tous genres (Herzig, 2001). Les pensées et les sentiments qui sont souvent gardés cachés en soi parce que les personnes ont peur d'en discuter avec les autres, sont ainsi exprimés et mis à la lumière du jour. De ce fait, par le dialogue spirituel les parties peuvent commencer à intégrer leurs points de vue subjectifs dans une définition partagée de leurs différents besoins, leurs motivations, leurs valeurs et leurs croyances (Rothman, 1996). Comme ils deviennent de plus en plus conscients des craintes, des croyances et des valeurs profondément ancrées chez les autres participants, les parties peuvent commencer à faire plus confiance à l'autre, nourrissant ainsi une relation d'intimité plus profonde possédant un effet positif sur l'harmonie du groupe vers un meilleur vivre ensemble dans leurs différences. Les gens participant au dialogue commencent donc à se rendre compte qu'ils peuvent aussi voir des choses importantes en commun, ce qui permet un apprentissage collectif de qualité, une mise en œuvre d'une atmosphère de créativité constructive et un

sens accru de la solidarité. Cela peut aider à créer une culture d'apprentissage coopérative vers un effort constructif commun à l'intégration communautaire malgré les différences entre les participants, comme celles reliées à la dimension spirituelle par exemple (Rothman, 1996).

En plus de la transformation qui a lieu à un niveau relationnel entre les acteurs du dialogue, ce dernier amène aussi un autre grand avantage qui est de transformer les différentes parties impliquées à un niveau individuel et personnel (Kaplan, 1994). En effet, comme les participants ne savent généralement pas à l'avance ce qu'ils vont dire, ils doivent écouter non seulement les autres participants, mais aussi eux-mêmes. Les parties doivent examiner ce que le conflit entre leurs différences signifie pour eux et comment leurs propres processus de pensée et leurs comportements ont façonné négativement le cours d'un conflit, s'il y a lieu. Comme ils commencent à s'exprimer et communiquer leurs idées, leurs valeurs et leurs croyances aux autres participants, ils en viennent à mieux comprendre leurs propres motivations et leurs besoins. Ce type d'interaction en dialogue permet la possibilité de faire croître un apprentissage réel du thème de la spiritualité lui-même et permet aux parties de réaliser plus pleinement le potentiel qui réside en eux (Kaplan, 1994). Dans un sens, le développement de soi vient par l'existence et la mise en pratique d'un dialogue avec l'autre dans ses différences.

La pratique du dialogue spirituel a aussi plusieurs avantages qui peuvent soutenir une atmosphère harmonieuse des acteurs en éducation et cela, malgré leurs différences. En effet, un meilleur vivre ensemble commence à s'établir et prendre vie lorsque les croyances intérieures des participants entrent en contact avec les croyances intérieures des autres dans un dialogue communicatif (Dessel & Ali, 2011; Yablon, 2010). C'est en entrant en relation communicative et interactive avec l'autre qu'une compréhension des différences de l'autre peut se faire. Comme une partie de la moralité de chacun est construite, la compréhension de l'autre dans ses différences est à la fois personnelle et culturelle, se déroulant par le biais de relations et est influencée par les circonstances (Buzzelli & Johnston, 2002). Dans le contexte de la salle de classe, les étudiants et les enseignants interagissent ensemble de façon constante. En effet, il y a peu de situations dans la vie où tant de gens passent une telle quantité de temps ensemble aussi étroitement comme ils le font dans les classes à l'école (à l'exception peut-être de l'armée

militaire et les prisons). Ceci amène donc les écoles à être des endroits riches en significations et en expressions représentant leurs différences spirituelles, expression de leur diversité propre.

Que ce soit en discutant ouvertement sur un manuel ou un texte en particulier, en participant à une excursion de classe, en permettant aux participants d'être entendus face à leurs croyances et au sujet de la façon dont ils voient et vivent leur vie de bien d'autres façons, c'est quand les participants s'engagent dans une communication interactive qu'une meilleure compréhension des différences d'autrui est construite (Dessel, & Ali, 2011; Yablon, 2010). Le dialogue peut aussi aider ses participants à déconstruire l'apprentissage de fausses informations sur les autres apprises auparavant. Comme Noddings le suggère (2005), le dialogue est ainsi un élément essentiel de l'éducation en ce qu'il prône une recherche commune de compréhension de l'autre, d'empathie et d'appréciation. Il nous relie les uns aux autres et aide à maintenir des relations bienveillantes. Le dialogue peut en fait être la force motrice à l'école qui peut diriger la salle de classe où des questions complexes sur les différences de chacun (comme celles reliées à la spiritualité) font surface afin de pouvoir établir un meilleur vivre ensemble. Le dialogue dans la salle de classe a le potentiel d'avoir un effet positif sur le développement de l'étudiant: pas seulement un effet intellectuel, mais un effet sur la façon dont l'élève perçoit la réalité au-delà de la salle de classe elle-même utilisant les concepts appris dans le processus du dialogue en classe pour exercer sa responsabilité de citoyen à l'extérieur de la salle de classe avec tolérance, respect et ouverture par rapport aux différences spirituelles des autres vivant à ses côtés dans cette société de plus en plus multiculturelle (Noddings, 2005).

De plus, comme Gaudreault-Desbiens l'affirme (2002), le dialogue spirituel peut éduquer les élèves et les membres de la communauté scolaire environnante sur la différence spirituelle et l'existence de minorités et de majorités spirituelles dans leur école. En outre, il peut permettre à d'autres étudiants et membres de la communauté scolaire de coexister pacifiquement et respectueusement avec ceux qui souhaitent exprimer leurs convictions spirituelles par des moyens appropriés qui respectent les valeurs et les principes énoncés dans la Charte canadienne des droits et libertés (Clarke, 2005). Il s'agit notamment du respect des concepts suivants: le respect de la dignité à la personne

humaine, le respect face à l'engagement pour la justice sociale et l'égalité, le respect de l'acceptation d'une grande diversité de croyances, et le respect de l'identité culturelle et de groupe. Ces valeurs peuvent fournir une base solide sur laquelle une société civile et florissante peut être construite, et cela, même au beau milieu de la salle de classe. La reconnaissance et l'acceptation mutuelle suggèrent qu'à cause de nos différences nous pouvons toujours en quelque sorte apprendre de l'autre, vivre ensemble et être enrichis, à la fois comme individus et à la fois comme communautés scolaires malgré nos différences (Wood, 2009).

En résumé, le dialogue spirituel dans la salle de classe peut encourager et laisser une place à l'expression religieuse des gens (Clarke, 2005). Il peut favoriser un regain à la vie, une acceptation de soi et des autres et une transformation de conscience sociale (Vockey, 2001). Il peut aider à prévenir la discrimination et la division (Haynes, 2011). Il peut aider à remédier à l'ignorance et l'incompréhension des croyances du monde et du même coup diminuer les sentiments d'intolérance et de préjudice (Aspy & Aspy, 1993). Il possède un grand potentiel à préparer les étudiants à savoir comment résoudre les divisions les plus profondes qui existent dans la société (Rogers, 2011). Il peut amener des bienfaits à la société sous les angles d'une perspective religieuse, civile, morale et éducative (Nord, 2011). Il peut améliorer la tolérance et la compréhension entre groupes en conflits (Yablon, 2010). Il peut aider à diminuer les tensions et les tabous sur le sujet de la spiritualité tout en encourageant à adresser les différences en société (Heischman, 2012) et enfin, il peut fournir aux élèves des occasions d'être exposés à des aspects moraux et des valeurs de toutes sortes aidant à lutter contre le déclin de la situation morale actuelle de la société (Aspy & Aspy, 1993). En d'autres mots, le dialogue spirituel donne l'occasion aux acteurs de l'école de croyances spirituelles différentes qui y participent de converser ensemble et s'exprimer sur ces dernières renforçant ainsi leurs identités personnelles, et la compréhension de celles des autres permettant ainsi de mieux fonctionner dans cette réalité multiculturelle qu'est l'école (Moffett, 1994).

10.2 Recommandations et implications pour le leadership en éducation

Partant de l'étude des documents officiels et des discours des participants, il est souhaitable de se pencher sur un certain nombre de recommandations pour un leadership participatif et efficace par rapport à la gestion scolaire en Colombie-Britannique sur le sujet étudié dans ce travail de recherche. Voici quelques actions concrètes que nous proposons aux leaders en éducation en lien avec la place du dialogue spirituel à l'école comme construction altéritaire d'un meilleur vivre ensemble. Du côté des institutions éducatives, nous suggérons aux leaders en éducation les trois principales recommandations suivantes pour une mise en place effective d'un dialogue spirituel dans les salles de classe de la Colombie-Britannique:

1-Éducation à la spiritualité: Lors de notre recherche sur le terrain, nous avons constaté que la direction, les parents et les enseignants ne savent pas trop ce qui en est avec la spiritualité à l'école dans le sens de ce qui peut être fait et ne pas être fait en lien avec elle dans le milieu scolaire. Nous avons constaté que pour chacun de ces groupes d'acteurs, il existe un niveau de confusion assez prononcé en ce qui a trait à la spiritualité à l'école, créant ainsi une crainte constante et présente d'aborder le sujet s'ils le veulent. Éduquer les acteurs de l'école à aborder la spiritualité dans ses prémisses n'est pas une tâche d'endoctrinement, mais plutôt une mission éducative à partager de l'information sur le sujet pour mieux comprendre l'autre dans ses différences afin de favoriser un meilleur vivre ensemble. De ce fait, nous suggérons que les leaders en éducation clarifient avec leurs institutions scolaires ce qui est permmissible et ce qui n'est pas en lien avec la dimension de la spiritualité à l'école en les informant de manière officielle sur le sujet. Il y a plusieurs manières pour que les leaders en éducation puissent informer et équiper leurs institutions scolaires à faire face à la spiritualité en milieu scolaire. Voici quelques idées que nous suggérons: avoir des journées pédagogiques d'instruction planifiée pour les enseignants et la direction et des rencontres d'information pour les parents sur le sujet; écrire un document officiel à orientation pédagogique et simple à comprendre qui donnerait des informations de bases sur les façons de traiter cette dimension de la diversité à l'école; créer un comité à la spiritualité au système scolaire lui-même avec une personne en charge qui est spécialisée sur cette dimension afin d'être une source d'aide

sur ce qui touche le sujet pour les acteurs de l'école, pour ne nommer que ceux-ci (comme le comité à la diversité sexuelle par exemple qui a été instauré il y a quelques années déjà au sein du système scolaire).

2- Créer des opportunités pour favoriser le dialogue spirituel: nous suggérons aux leaders en éducation une deuxième recommandation pour une mise en place effective d'un dialogue spirituel dans les salles de classe de la Colombie-Britannique. Ces opportunités devraient créer des atmosphères qui feront jaillir la discussion sur le sujet dans l'établissement scolaire entre ses acteurs. Du côté de la commission scolaire elle-même, nous suggérons d'utiliser le comité de la diversité qui est déjà établi pour le faire. Par exemple, ce dernier peut utiliser le jour de la diversité qui est célébré dans les écoles de la commission scolaire à chaque année comme un tremplin de premier choix pour explorer cette dimension de la diversité qu'est la spiritualité. Bien que les manuels de politique du ministère de l'Éducation indiquent à juste titre que le terme de la diversité à une portée très large pour inclure l'origine ethnique, la religion, l'apparence, les opinions politiques, l'orientation sexuelle et la santé (valides par rapport aux personnes handicapées), en pratique l'expression de la diversité en éducation en Colombie-Britannique au niveau de la classe est très étroite dans la manière dont elle est observée. En particulier, les célébrations et la publicité destinées à la diversité pour les écoles sont exclusivement pour la très grande majorité consacrées aux questions de l'expression et de l'orientation sexuelle. Il semblerait donc qu'il y ait une ventilation entre l'idéal théorique de la diversité de la classe et l'expression concrète de celle-ci. Il est difficile de savoir si les politiques elles-mêmes sont tout simplement une ruse ou si les leaders en éducation en place délibérément tentent de pousser un programme dicté par des intérêts personnels. Tandis que les questions de l'expression sexuelle sont une partie légitime importante à adresser dans le cadre d'un programme de diversité pour les écoles de la Colombie-Britannique, les questions autour de l'origine ethnique, la santé et certainement la spiritualité sont presque certainement aussi pressantes à adresser chez les enfants en âge du primaire. Ceci étant dit, nous croyons que ce processus demandera du temps pour s'installer de façon permanente dans les salles classe de la Colombie-Britannique comme en eu besoin la diversité à l'orientation sexuelle.

Du côté de l'école même, nous croyons que la direction en place possède une grande influence sur les opportunités qui sont données aux acteurs de l'école d'explorer la spiritualité en situation de dialogue. En effet, par son autorité et par ses multiples fonctions, la direction joue un rôle remarquable d'encourager et d'instaurer une place à la spiritualité à l'école par l'entremise de son leadership. De ce fait, les actions de la direction pour favoriser des opportunités à la spiritualité à l'école sont selon nous d'une importance majeure si nous voulons voir une instauration effective d'un dialogue spirituel dans les salles de classe de la Colombie-Britannique. Des exemples d'opportunités que la direction peut instaurer dans l'établissement scolaire où elle évolue pour favoriser le dialogue à la spiritualité seraient par exemple des journées à la diversité qui peuvent être implantées dans le calendrier de la vie à l'école, souligner les fêtes religieuses dans les lettres mensuelles écrites par la direction, mettre à la disposition des acteurs de l'école un mur à la spiritualité dans un couloir sur lequel ces derniers peuvent afficher des informations de toutes sortes sur cette dimension de la diversité (approuvées par la direction avant affichage), offrir des sessions d'information et des journées pédagogiques qui touchent de près et de loin la spiritualité sous plusieurs formes, acheter du matériel sur le sujet comme des livres de bibliothèque, des logiciels et des vidéos qui peuvent favoriser le dialogue spirituel à l'école, amener le sujet sous plusieurs angles lors de réunions du personnel dépendant de l'agenda qui y est instauré, démontrer de manière concrète par ses actions personnelles en relation avec les autres une ouverture à un dialogue à la spiritualité, pour ne nommer que ceux-ci.

3- Modifications au programme d'étude en place: Enfin, la troisième et dernière suggestion que nous suggérons aux leaders en éducation pour favoriser une mise en place effective d'un dialogue spirituel dans les salles de classe de la Colombie-Britannique est celle d'ajouter aux paradigmes d'apprentissage déjà existants des paradigmes qui touchent expressément et explicitement la dimension spirituelle de la diversité dans les matières appropriées à son exploration comme notamment celles des arts et des sciences sociales. Comme nous l'avons remarqué lors de l'analyse des programmes d'étude de la maternelle à la septième année, très peu de paradigmes d'apprentissage sont consacrés à l'exploration de la spiritualité et un nombre minime d'entre eux ouvre la porte à un dialogue spirituel entre les acteurs dans leurs différences.

De ce fait, nous suggérons que des paradigmes d'apprentissage clairement définis qui seraient liés à l'exploration de la spiritualité par le monde des arts et des sciences sociales favorisant ainsi des discussions qui feraient naître l'exploration de ces termes puissent être incorporés dans le programme d'étude actuel. De plus, peut-être même qu'instaurer une nouvelle matière à enseigner aux élèves dans le domaine du développement personnel peut être une idée qui serait valable de considérer et à mettre en pratique de manière concrète dans les salles de classe. Un exemple qui serait peut-être intéressant à suivre et à observer de près pour donner aux leaders en éducation de la Colombie-Britannique des pistes à suivre pour la mise en place d'un tel projet éducatif est ce que le Ministère de l'Éducation au Québec a instauré dans toutes ses salles de classe de la maternelle à la sixième année par rapport aux paradigmes d'apprentissage du domaine du développement personnel à l'éthique et à la culture religieuse (Ministère de l'Éducation du Québec, 2010). Une autre suggestion que nous proposons, et qui irait dans le sens même du nouveau plan d'éducation de la Colombie-Britannique en place qui repose sur le concept de l'étude des thèmes d'apprentissage qui s'entrecroisent et du décloisement des matières enseignées, serait cet effort d'explorer ces grandes idées sachant que la spiritualité est précisément un sujet qui est transversal. Aborder le sujet de la dimension de la spiritualité par l'entremise d'une exploration transversale avec les autres matières explorées dans le curriculum d'étude peut être une manière efficace d'expérimenter de manière concrète avec les élèves le dialogue spirituel dans l'effort de l'école à instaurer un meilleur vivre ensemble tout en reconnaissant et accueillant les multiples différences qu'expriment et définissent ses acteurs.

10.3 L'implication de l'étude pour de recherches futures

Le processus qui a été développé dans ce projet de recherche nécessitera certainement d'autres analyses importantes sur le sujet ainsi que d'autres propositions de raffinements pour approfondir son exploration et maximiser son influence sur le monde de l'éducation, et plus spécifiquement sur l'impact du leadership en lien avec la question de la spiritualité à l'école. En effet, les nombreuses implications pertinentes pour le développement spirituel en éducation qui sont touchées dans ce processus de recherche peuvent être examinées dans une variété d'autres contextes éducatifs actuels. Celles-ci,

par exemple, pourraient consister en une exploration de l'efficacité de représentations spirituelles pratiques prescrites dans les documents officiels de l'école. Le cadre pourrait également être examiné par rapport à d'autres politiques spécifiques éducatives et à d'autres documents de programmes divers reliés aux représentations de la spiritualité à l'école comme par exemple une analyse des manuels scolaires, ou encore de l'exploration d'un dialogue interactif en milieu scolaire sur le sujet en impliquant d'autres acteurs et même d'autres organisations scolaires que ceux représentés dans ce projet de recherche.

De plus, les pistes d'exploration à poursuivre sur ce thème de recherche sont multiples et possèdent une panoplie d'intérêts considérables pour le monde de l'éducation. En outre, cette recherche permet de proposer des stratégies et des moyens pour les directions des écoles et les enseignants à articuler la diversité par le thème actuel et présent de la spiritualité dans la salle de classe par le dialogue spirituel d'une manière respectueuse et en accord avec la Charte des droits et des libertés pour le bienfait d'un meilleur vivre ensemble harmonieux évoluant dans cette réalité pluraliste canadienne que nous ne pouvons plus ignorer en tant que nation se disant ouverte sur le monde.

La nécessité d'une étude empirique dans le domaine sur l'efficacité de la mise en place d'un dialogue spirituel constructif vers un meilleur vivre ensemble de nos différences pourrait aussi être quelque chose d'intéressant à aborder pour pousser l'exploration du sujet de recherche en question un peu loin. En effet, des recherches plus approfondies dans ce domaine peuvent offrir un soutien encore plus solide et amener davantage de crédibilité sur les points discutés dans ce travail, pouvant ainsi contribuer à développer une compréhension plus approfondie de la thématique touchée. Sachant que la recherche dans le travail de la spiritualité à l'école a considérablement augmenté depuis le début des années 1990 et que de plus en plus d'auteurs en font l'objet de leurs études (Vokey, 2001), il y a encore beaucoup à faire en termes de construction d'une base empirique sur le sujet. De ce fait, développer une analyse approfondie des représentations de la spiritualité et de la mise en place d'un dialogue spirituel en milieu scolaire, et continuer de construire des modèles dans ce domaine sur les préoccupations et les idées évoquées par les participants identifiés lors de la cueillette des données semble être l'une des prochaines étapes à accomplir dans la progression du développement des connaissances sur le thème étudié de ce travail de recherche.

Malgré tout ce qui a été discuté dans ce travail de recherche, beaucoup reste à faire et à dire au sujet de la spiritualité à l'école. Les acteurs du milieu scolaire ainsi que tous citoyens ayant à cœur l'éducation canadienne dans son ensemble sont invités et incités à relever avec enthousiasme ce défi éducatif lié à ce rôle fondamental de l'école. Les adultes de demain ne pourront que leur être reconnaissants d'avoir su les aider à apprendre, s'épanouir et faciliter la création d'un meilleur vivre ensemble par cette intégration et cette exploration en salle de classe par le dialogue d'une des dimensions les plus importantes et influentes de notre monde actuel: la spiritualité.

10.4 Mot de la fin

Au Canada, nous vivons dans une société laïque. Par laïque on entend une société où la quête spirituelle est intentionnellement séparée des activités mondaines. Un des endroits où la laïcité de la société peut être vue le plus clairement est dans la séparation entre les sphères publiques et privées. Dans notre société laïque, on s'attend à ce que les gens laissent leur spiritualité à la porte de tout établissement public qu'ils fréquentent. Un mouvement vers la spiritualité signifierait pour certains la mort de la laïcité, et la création d'un monde où la spiritualité est intégrée à la vie quotidienne, y compris à l'école. Dans cette considération qui accorde une place à la spiritualité dans les établissements scolaires, le dialogue spirituel est un concept que les leaders en éducation pourraient explorer et considérer comme présentant un outil de choix pour établir un meilleur vivre ensemble dans nos différences à l'école.

Au lieu de voir la dimension spirituelle parmi la panoplie d'autres différences entre les acteurs de l'école comme une question d'individus qui sont déconnectés les uns aux autres ou comme une racine générant des conflits de toutes sortes, l'appel à un meilleur vivre ensemble réside plutôt à maintenir et soutenir cette diversité pour en faire le reflet positif de la société en général (Clarke, 2005). Ainsi, lorsque les discours sur la spiritualité émergent à l'école, l'une des solutions les plus faciles à la tension qui en découle est de garder silence ou de se concentrer sur ce que nous avons en commun pour éviter ce que nous n'avons pas en commun dans cet appétit à vouloir garder la paix et une vie sociale harmonieuse. Cela peut sembler très sécuritaire et adéquat de manière théorique mais seulement jusqu'à ce que deux façons de voir le monde s'entrecroisent et entrent en conflit

de manière pratique et affectent cette bulle de confort que nous tentons de garder intacte, créant ainsi une tension non résolue possédant un impact direct sur le vivre ensemble du groupe en question. Alors que certaines personnes se contentent de se cacher la tête sous le sable et de vivre ce chaos, une chose est certaine: ce genre de bataille sociale engendre des répercussions négatives sur la façon de vivre ensemble dans nos différences (Zacharias, 2010).

La reconnaissance et la connaissance de la diversité spirituelle est nécessaire pour la mise en place d'une société démocratique et pluraliste bien instaurée qui encourage l'acceptation de l'autre dans ses différences pour un meilleur vivre ensemble (Haynes, 2011). La spiritualité n'est pas un phénomène discret et anhistorique. Au contraire, elle est intégrée dans le tissu même de l'histoire et de la culture humaine. Sans une compréhension des traditions spirituelles du monde, les acteurs de l'école seront mal équipés pour comprendre la littérature, l'histoire, l'art, ou le paysage politique actuel du monde dans lequel ils vivent (Clarke, 2005). L'ignorance de connaissances reliées à la dimension spirituelle va à l'encontre de la mission même de l'école qui est de former des citoyens éclairés du monde prêts à évoluer en société pluraliste (Colman, 1996; Council of Europe, 2010; BCME, 2008). Ce manque de connaissance face à cette dimension de la diversité qu'est la spiritualité non seulement prive les élèves de la classe d'une richesse culturelle importante, mais elle produit du même coup des étudiants qui sont mal équipés pour rivaliser sur le marché mondial multiculturel. L'exploration de diverses spiritualités permet aux élèves de cultiver une base morale de qualité et elle responsabilisera ces derniers pour se poser "les grandes questions de la vie" (Gadamer, 1975; Jomhson, 2009). Pour plusieurs de ces élèves, l'occasion en salle de classe d'explorer la diversité spirituelle par un dialogue ouvert sera la seule et unique occasion de le réaliser.

La réalité du système scolaire actuel de la Colombie-Britannique cependant dévoile comme nous l'avons constaté par ses paradigmes d'apprentissage dans ses différents curriculum une pauvreté spirituelle qui offre peu de possibilités pour ses acteurs d'étancher leur soif profonde de sens et de plénitude, et d'apprendre sur ce qui les différencie spirituellement afin de mieux comprendre son prochain et faciliter ainsi une approche de groupe plus harmonieuse. Influencée par le désir vers la paix et l'harmonie en communautés dans un monde de plus en plus mondialisé dans leurs différences, la

nécessité d'un dialogue spirituel à l'école moderne est une réalité qui mérite l'attention des leaders en éducation (Vokey, 2001). Le potentiel qu'apporte avec lui le dialogue spirituel dans cet aréna de la réalité de la diversité spirituelle à l'école peut fournir l'occasion à ses acteurs de réfléchir sur leur propre spiritualité tout en construisant des ponts entre les murs d'incompréhension et d'exclusion les divisant avec les autres (Herzig, 2001). Deetz et Simpson (2004) notent que notre situation contemporaine diverse est définie par de fortes tensions complexes qui demandent la nécessité d'un dialogue. Ces rencontres de différentes spiritualités à l'école sont inévitables. Qu'on le veuille ou non, qu'on soit d'accord avec elles ou non, ou que l'on tente de les laisser à la porte de la salle de classe ou non, ces croyances spirituelles diversifiées que les acteurs de l'école possèdent sont là pour y rester! Ce qui se passe lors de ces rencontres saura déterminer et influencer la manière dont nous posons notre regard sur l'autre dans ses différences en classe, la manière dont l'école dans sa mission formatrice éduque ses élèves à être des citoyens du monde informés et impliqués, et du fait même, à façonner qui nous sommes en tant que nation mondialisée se disant ouverte sur le monde (Nord, 2001; Rogers, 2011).

Soyons certains cependant que nous comprenons bien ce qu'est le but du dialogue spirituel à l'école. Le but du dialogue spirituel à l'école n'est pas de permettre aux étudiants d'adhérer à une spiritualité quelconque ou de se faire endoctriner de quelques manières que ce soit par un enseignant, la direction et même par un autre étudiant participant au dialogue interactif. Son but est plutôt de donner aux étudiants des connaissances utiles sur les perspectives et les visions du monde autres que les leurs pour permettre une compréhension de son prochain dans leurs différences et favoriser ainsi un meilleur vivre ensemble dans l'expression de la pluralité exprimée dans l'une des facettes les plus influentes du monde, soit celle de la spiritualité (Kaplan, 1994, Rothman, 1996). L'exploration de la spiritualité qui se réfère aux notions de la réalité de la vie en société autant par le développement de nos sens, de nos facultés, de notre potentiel, de nos comportements, de nos relations avec les autres et avec soi-même, peut être un outil d'importance majeure dans la formation éducatrice générale des étudiants à la citoyenneté du monde autant que les autres matières qui sont explorées à l'école (Haynes, 2011; Rogers, 2011; Vockey, 2011).

De ce fait, quelle place les leaders en éducation de la Colombie-Britannique accordent-ils à cette dimension de notre diversité à l'école scolaire publique d'aujourd'hui? Il faut vraiment s'interroger à savoir si notre éducation moderne consiste seulement à produire des citoyens avec la tête pleine d'informations, alors que l'école de la vie demande plutôt que chacun de ses futurs citoyens du monde ait plutôt la tête bien faite afin d'y vivre de manière productive et en harmonie avec les autres dans leurs différences, y compris celles reliées à la dimension spirituelle. Les leaders en éducation ont avantage dans leur mission formatrice d'encourager la spiritualité à être célébrée entre ses murs. La question est de savoir comment les leaders en éducation peuvent instaurer une place à l'école à ce qui est peut-être la plus profonde et potentiellement la plus vulnérable de nos différences en tant qu'être humain qu'est notre spiritualité, en particulier lorsque la citoyenneté mondiale exige une meilleure compréhension du rôle que la spiritualité joue sur la scène mondiale (Council of Europe, 2010; Kaplan, 1994; Rogers, 2011).

Il est tout à fait normal de se sentir inconfortable et ne pas aimer vouloir toucher le sujet de cette réalité de la diversité à l'école, mais qui gagne quand l'inconfort ou la méconnaissance nous oblige à rester passifs? Certainement pas ceux qui cherchent par le dialogue ouvert une meilleure compréhension de la façon dont le monde fonctionne et de qui nous sommes en tant qu'être humain vivant sur la même planète malgré nos différences! Les écoles ont une occasion de leadership privilégiée pour créer une communauté dialogique spirituelle à l'école ainsi qu'une opportunité de choix de modéliser des discussions respectueuses et responsables dans nos communautés scolaires pour promouvoir la tolérance, le compromis, le partage de valeurs et une humanité commune. Les écoles devraient être la voix de la raison et de la modération. Les leaders en éducation doivent créer des possibilités d'interconnexions et d'intersections pour favoriser l'expression de différentes façons de voir, de comprendre et de vivre la spiritualité. Si nos écoles ne peuvent pas modéliser ces principes universels de respect et de considération de l'autre dans leurs divergences par l'entremise entre autres de nos différences spirituelles à l'école, alors comment peut-on s'attendre à ce que nos étudiants prennent leur place dans une société multiculturelle lorsqu'ils quittent les bancs de l'école (Rogers, 2011)? Si les élèves ne sont pas exposés à d'autres manières d'être, de penser, de croire et de vivre alors comment vont-ils faire face aux différences qu'ils rencontrent déjà et

rencontreront à l'extérieur des murs de l'école? Sans contredit, les leaders en éducation devraient faire des écoles des exemples cadres où la dimension des différences spirituelles est explorée et discutée de manière civile et appropriée en situation de dialogue pour favoriser un meilleur vivre ensemble dans nos différences.

En ce sens, les leaders en éducation peuvent être directement proactifs en modélisant le comportement approprié face aux différences spirituelles rencontrées plutôt que de réagir à des crises d'intolérance spirituelle à mesure qu'elles surviennent. Dans un monde de plus en plus pluraliste les élèves ont besoin de savoir que leurs camarades de classe viennent de différentes origines culturelles et spirituelles, et apprendre à savoir comment les confronter. Si les leaders en éducation ne donnent pas de place à des situations d'échange sur les différences spirituelles de ses acteurs afin d'exercer une appréciation et une compréhension pratique de l'autre dans les écoles, ces derniers n'auront ni les compétences et ni les attitudes de disposition nécessaire pour fonctionner dans un monde multiculturel formé de citoyens possédant des croyances spirituelles de toutes sortes et aspirer à devenir du même coup des citoyens tolérants et impartiaux. Voilà pourquoi la mise en pratique d'un dialogue spirituel à l'école peut venir prendre une place de choix dans la formation éducatrice des élèves à devenir des citoyens du monde efficace évoluant en société pluralistique vers un meilleur vivre ensemble (Dessel et Ali, 2011; Herschman, 2012; Noddings, 1992).

Assurément, si nous n'avons pas l'opportunité de dialoguer sur nos différences spirituelles en tant qu'humains dans nos écoles, alors où peut-on le faire? Les leaders en éducation ne sont-ils pas responsables dans leurs tâches premières de contester et faire tout ce qui est en leur pouvoir pour diminuer et voire même empêcher l'ignorance, les stéréotypes, les préjugés, les tabous et les peurs de toutes sortes qui se cachent derrière l'imagination non informée? Ne pas encourager et exercer un dialogue spirituel dans la salle de classe pour plutôt le reléguer à la sphère privée ne fait que favoriser la formation de toutes sortes d'idées fausses et de distorsions de toutes sortes qui sont susceptibles de se produire en salle de classe même et se répercuter en société (Herzig, 2001). Choisir d'ignorer en tant que leadeur en éducation de promouvoir un dialogue spirituel dans la salle de classe élimine une occasion unique pour tous les acteurs de l'école d'être exposés à d'autres points de vue plus équilibrés et véritables que les représentations bien

souvent biaisées de fanatisme et d'extrémisme religieux de toutes confessions dont le message est véhiculé bien souvent dans les médias et sur l'internet.

Il faut l'admettre: aborder la spiritualité à l'école rend les acteurs de l'école nerveux, et les leaders en éducation ne font pas exception à la règle. Bien que les pratiques d'enseignement ont changé, il y a toujours une peur qui existe que l'école peut instaurer des valeurs qui vont à l'encontre des valeurs désirées par les parents en explorant la spiritualité en salle de classe. Toutefois, une société démocratique doit éduquer ses élèves à avoir une base morale forte et à penser par eux-mêmes par rapport aux grandes questions de la vie. Tout droit des parents de guider leurs enfants vers les valeurs qu'ils veulent leur enseigner ne peut justifier de ne pas donner aux étudiants une occasion de dialoguer sur la spiritualité qui définit notre diversité en tant que société moderne. Le dialogue spirituel viendra augmenter l'appréciation des élèves pour leur propre spiritualité et celles des autres, car ils seront en mesure de comprendre leur caractère unique et de donner à ces derniers l'opportunité d'explorer et de s'informer sur les différentes connaissances, perspectives et visions du monde des divergentes spirituelles des gens qui forment cette société pluraliste dans laquelle ils vivent (Clarke, 2005).

L'école transmet les connaissances et les valeurs de la société par leurs mots. Cependant, ces mots n'auront pas un aussi grand effet sur ses acteurs s'ils ne sont accompagnés par des actions directes dans lesquelles ces derniers sont placés en situations réelles pour les vivre. On peut parler sans arrêt d'une ouverture sur l'autre dans nos différences pour favoriser un meilleur vivre ensemble ainsi qu'un désir d'encourager la diversité, mais tant et aussi longtemps que cette exploration n'est pas faite de manière concrète avec les acteurs de l'école, ces derniers ne verront qu'en celle-ci que de belles paroles. Les leaders en éducation se doivent de promouvoir la pratique d'un dialogue spirituel dans un esprit d'unité et de communauté à l'école en ce qu'il peut être un outil effectif de choix vers un meilleur vivre ensemble dans nos différences. Les leaders en éducation se doivent de faire de l'école un catalyseur. Cette dernière doit être un lieu où nous encourageons la rencontre de convergence de la communauté éducative entière, avec l'objectif éducatif d'aider à former des citoyens du monde qui sont ouverts d'esprit, informés, compétents, et qui savent aimer leur prochain malgré leurs différences pour

l'instauration d'un meilleur vivre ensemble, et cela, même si ces différences naissent de la dimension spirituelle.

Bibliographie

Abric, J. C. (2003). *Social practices and representations* (3rd ed.). Paris, France:
University Presses of France.

- Abu-Nimer, M. (2002). The miracles of transformation through interfaith dialogue. In D. A. Smock (Ed.) *Interfaith dialogue and peacebuilding* (pp. 15-32). Washington, DC: United States Institute of Peace.
- Aizikovitsh, E., & Amit, M. (2010). Evaluating an infusion approach to the teaching of critical thinking skills through mathematics. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2).
- Alston, W. P. (1988). Religious diversity and the perceptual knowledge of God. *Faith and Philosophy*, 5(4).
- Antidefamation League. (2004). *Religion in the Public Schools*. Retrieved August 8, 2014, from: http://archive.adl.org/religion_ps_2004/background.html#.
- Ammerman, N. T. (2013). Spiritual but not religious? Beyond binary choices in the study of religion. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 52(2), 258-278.
- Ariarajah, S. W. (2003). *Religious diversity and inter-faith relations in a global age* (Unpublished). Payap University, Chiang Mai.
- Aspy, C. B., & Aspy, D. N. (1993). Why religion should be an integral part of public school education. *Counseling and Values*, 37(3), 149–155.
- Ayers, S. J., & Reid, S. (2005). Teaching about religion in elementary school: The experience of one Texas district. *Social Studies*, 96(1), 14-17.
- Baldwin, C. (1991). *Life's Companion: Journal Writing as a Spiritual Quest*. New York, NY: Bantam.
- Banathy, B. H., & Jenlink, P. M. (Eds.). (2005). *Dialogue as a Means of Collective Communication*. New York, NY: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Banks, J. A. (2001). *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching*. Seattle, WA: Pearson Printing.

- Banks, J. A., & Banks, C. A. (Eds.). (2010). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Bardin, L. (2003). *L'Analyse de Contenu*. Paris, France: University of France.
- Bauer, M. W. & Gaskell, G. (Eds.). (2002). *Biotechnology: The Making of a Global Controversy*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University.
- Baxter, L. A., & Montgomery, B. M. (1996). *Relating: Dialogue and dialectics*. New York, NY: Guilford.
- B.C. Humanist Association. (2013). *B.C. religious and secular attitudes poll*. Retrieved from: www.bchumanist.ca/news/110-bc-religious-and-secular-attitudes-poll.
- Beacco, J. C. & Byram, M. (2003). Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe: De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue.
- Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., EgliCuenat, M., Goullier, F., & Panthier, J. (2010). Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Beaud, S. Weber, F, *Guide de l'enquête de terrain*, Paris: La Découverte, 1997.
- Beazley, H. (1998). *Meaning and measurement of spirituality in organizational settings: Development of a spirituality assessment scale* (Unpublished doctoral dissertation). The George Washington University, Washington, D.C.
- Berry, J. W. (1998). Social Psychological costs and benefits of multiculturalism: A view from Canada. In M. Ehala (Ed.), *Trames: A Journal of the Humanities and Social Sciences* (pp. 209-233). Estonian Academy.
- Bibby, R. W. (2011). *Beyond the Gods & back: Religion's demise and rise and why It matters*. Lethbridge, Canada: Project Canada Books.
- Bingham, C. (2001). *Schools of recognition: Identity politics and classroom practices*. Washington, DC: Rowman & Littlefield.

- Black, S. (2003). Teaching about religion. *American School Board Journal*, 190(4), 50-53.
- Bohm, D., Factor, D., & Garrett, P. (1991). *Dialogue: A proposal*. Retrieved from <http://www.dialogue-associates.com/files/files/Dialogue%20A%20Proposal.pdf>.
- Bohm, D. (1996). *On dialogue* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Brewerton, P. M., & Millward, L. (2001). *Organizational research methods: A guide for students and researchers*. London, United Kingdom: Sage.
- Bristol, C. (2010). *The magic of believing*. Princeton, NJ : Princeton Cambridge Publishing Group.
- British Columbia Teacher's Federation (BCTF; 2012). *2012 BC Education Facts* [Data file]. Retrieved from <http://www.bctf.ca/uploadedFiles/Public/Publications/2012EdFacts.pdf>.
- British Columbia Ministry of Education (BCME; 2015). *B.C.'s education plan: Focus on learning*. Retrieved from: http://www.bcedplan.ca/assets/pdf/bcs_education_plan_2015.pdf.
- British Columbia Ministry Education (BCME; 1996). British Columbia School Act, *Revised Statutes of British Columbia*. Retrieved from <http://www2.gov.bc.ca/gov/DownloadAsset?assetId=FA8251728A4A49E4A7FE72A289920E5D>.
- British Columbia Ministry of Education. (BCME : 2008). *Des Écoles Sûres où Règnent la Bienveillance et la Discipline: Guide-Ressource*. Retrieved from http://www.bced.gov.bc.ca/sco/guide/f_scoguide.pdf.
- British Columbia Ministry of Education. (BCME; 2008). *Diversity in BC Schools: A Framework*. Retrieved from www.bced.gov.bc.ca/diversity/diversity_framework.pdf.

- British Columbia Ministry of Education. (BCME; 2009). *Programmes d'apprentissages de la Colombie-Britannique M-12*. Retrieved from www.bced.gov.bc.ca/irp/welcome.php.
- British Columbia Ministry of Education. (BCME; 2001). *Social responsibility: A framework*. Retrieved from https://www.bced.gov.bc.ca/perf_stands/f-rs-m-10.pdf. (Responsabilité Sociale: Document-cadre).
- Bruno-Jofré, R. & Aponiuk, N. (2000). Educating citizens for a pluralistic society. *Canadian Ethnic Studies*, 32(1), pg. 1-251.
- Burke, K. (1950). *A rhetoric of motives*. Berkeley, CA: University of California.
- Burkhardt, M. A. & Nagai-Jacobson, M. G. (2002). *Spirituality: Living our connectedness*. Albany, NY: Thomson Learning.
- Burns, J. M. (2010). *Leadership*. New York, NY: HarperCollins.
- Buzzelli, C., & Johnston, B. (2002). Discourse in the novel. In M. Holquist (1981), *The dialogic imagination*. (Austin, TX: University of Texas).
- Charter for Compassion International. (CCI; 2009). *The charter for compassion*. Retrieved from: <http://charterforcompassion.org/the-charter>.
- Chasin, R., Herzig, M., Roth, S., Chasin, L., Becker, C., & Stains, R. R., Jr. (1996). From diatribe to dialogue on divisive public issues: Approaches drawn from family therapy. *Mediation Quarterly*, 13(4), 323-344.
- Cilliers, J. (2002). Building bridges for interfaith dialogue. In D. A. Smock (Ed.), *Interfaith of dialogue andpPeacebuilding*. Washington, DC: United Stated Institute of Peace.
- Cissna, K. N., & Anderson, R. (1994). Communication and the ground of dialogue. In R. Anderson, K. N. Cissna, & R. C. Arnett (Eds.), *The reach of dialogue: Confirmation, voice, and community* (pp. 9-30). NJ: Hampton.

- Clarke, P. (2005). Religion, education, and the charter: Where do we go now? *McGill Journal of Education*, 40(3), 351-380.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. New York, NY: Routledge.
- Coholic, D. (2006). Student and educator viewpoints on incorporating spirituality in social work pedagogy: An overview and discussion of research findings. *Currents: New Scholarship in the Human Services*, 2(2), 1-15.
- Coleman, H. (Ed). (1996). *Society and the Language Classroom*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Conger, J. A. (1994). *Spirit at Work: Discovering the Spirituality in Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cook, A. E. (1994). God-talk in a secular world. *Yale Journal of Law and the Humanities*, 6(2), 435-461. Retrieved from <http://digitalcommons.law.yale.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1127&context=yjlh>.
- Council of Europe. (2010). *Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education: Recommendation CM/Rec (2010)7 Adopted by the Committee of Ministers of the Council of Europe on 11 May 2010 and Explanatory Memorandum*. Retrieved from [http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Charter /Charter_brochure_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Charter/Charter_brochure_EN.pdf).
- Dantley, M. (2005). Faith-based leadership: Ancient rhythms or new management. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(1), 3-19.

- Dantley, M. (2005). Moral leadership: Shifting the management paradigm. In F. W. English (Ed.), *The SAGE handbook of educational leadership: Advances in theory, research and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Davie, M. B. (2002). *Following the Great Spirit: Exploring aboriginal belief systems*. Hamilton, Ontario: Manor House.
- Deetz, S., & Simpson, J. (2004). Critical organizational dialogue: open formulation and the demand for "otherness." In R. Anderson, L. A. Baxter, & K. N. Cissna (Eds.), *Dialogue: Theorizing Differences in Communication Studies* (pp. 141-158). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1996). *What is philosophy?* New York, NY: Columbia University.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (4th ed; pp. 3- 32). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N. K. (Ed.). (2006). *Sociological methods: A sourcebook* (5th ed.). New Jersey, NJ: Transaction.
- Desmonde, W. H. (1960). The ritual origin of Plato's dialogues: A study of argumentation and conversation among intellectuals. *The American Imago*, 17(3), 389-406.
- De Souza, M., & Rymarz, R. (2007). The role of cultural and spiritual expressions in affirming a sense of self, place, and purpose among young urban, Indigenous Australians. *International Journal of Children's Spirituality*, 12(3), 277-288.
- DeTurk, S. (2006). The power of dialogue: Consequences of intergroup dialogue and their implications for agency and alliance building. *Communication Quarterly*, 54(1), 33-51.

- DeVan, B. B. (2010). As iron sharpens iron, so does one religious tradition sharpen another. *Journal of Comparative Theology*, 1(1), 11-21. Retrieved from http://www.comparative-theology.org/?page_id=128.
- Dixon, J. (2002). *Philosophy, spirituality, power and authenticity in primary school leadership*. A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Education, University of Waikato, NZ.
- Duchesne, S., & Haegel, F. (2005). *L'entretien collectif: L'enquête et ses méthodes*. Paris, France: Armand Colin.
- Dewing, M. (2009). *Canadian multiculturalism*. Retrieved from : <http://www.parl.gc.ca/Content/LOP/ResearchPublications/2009-20-e.htm>
- Durkheim, E. (1973). *On morality and society: Selected writings*. R. N. Bellah (Ed.). Chicago, IL: University of Chicago.
- Duveen, G. (2001). Social Representations. In C. Fraser & B. Burchell (Eds.), *Introducing social psychology* (pp. 268-287). Cambridge, United Kingdom: Polity.
- Duveen, G. (2008). Social actors and social groups: A return to heterogeneity in social psychology. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 38(4), 369-374.
- Ellinor, L. & Gerard, G. (1998). *Dialogue: Rediscover the transforming power of conversation*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Evans, D. D. (1992). *Spirituality and human nature*. New York, NY: State University of New York.
- Feldman R. (2006). Epistemological puzzles about disagreement. In S. Hetherington (Ed.), *Epistemology futures* (pp. 216-236). New York, NY: Oxford University.
- Fisher, R. (2013). *Teaching thinking: Philosophical enquiry in the classroom*. New York, NY: Continuum International.

- Fleras, A., & Elliott, J. L. (1992). *Multiculturalism in Canada: The challenge of diversity*. Ontario, Canada: Nelson.
- Flintham, A. (2003). *Reservoirs of hope: Sustaining spirituality in school leaders*. Newcastle, United Kingdom: Cambridge Scholars.
- Fosnot, C. (1996). Constructivism: A Psychological theory of learning. In C. Fosnot (Ed.) *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* (pp.8-33). New York, NY: Teachers College Press.
- Foss, S. K., Foss, K. A., & Trapp, R. (2002). *Contemporary perspectives on rhetoric* (3rd ed.). Long Grove, IL: Waveland.
- Fraser, D. (2007). State education, spirituality, and culture: Teachers' personal and professional stories of negotiating the nexus. *International Journal of Children's Spirituality*, 12(3), 289-305.
- Fry, L. W. (2005). Introduction to the leadership quarterly special issue: Toward a paradigm of spiritual leadership. *The Leadership Quarterly* 16(5), 619-622.
- Funk, G. (1972). To instruct in doctrines; to teach partisan or sectarian dogmas. In I. A. Snook (Ed.), *Concepts of indoctrination*. London, United Kingdom: Routledge.
- Gadamer, H. G. (1975). *Truth and method*. New York, NY: Bloomsbury Academic.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2002). *Educational research: An introduction* (7th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Gasset, J. O. (1964). *What is philosophy?* New York, NY: W. W. Norton & Company.
- Gauthier, B. (Ed). (2003). *Social research: The problematic data collection*. Quebec, QC: The University Press of Quebec.
- Geertz, C. (1985). Religion as a cultural system. In M. Gluckman & F. Eggan (Eds.), *Anthropological approaches to the study of religion* (pp.87-125). New Fetter Lane, London: Association of Social Anthropologists of the Commonwealth.

- Gerin-Lajoie, D. (2006). La contribution de l'école au processus de construction identitaire des élèves dans une société pluraliste. *Éducation et Francophonie*, 34(1). Retrieved from http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/ACELF_XXXIV_1.pdf.
- Gibbs, C. (2006). *To be a teacher: Journeys towards authenticity*. Auckland, New Zealand: Pearson Education.
- Glazer, S. (1999). Sacredness: The ground of learning. In S. Glazer (Ed.). *The heart of learning*, (pp. 9-13) New York, NY: Jeremy P. Tarcher/Penguin.
- Gouvernement du Canada. (1982). *Loi constitutionnelle de 1982: Charte Canadienne des droits et libertés*. Retrieved from <http://laws-lois.justice.gc.ca/fra/const/page-15.html>.
- Gouvernement du Québec. (2013). La Charte des valeurs québécoises, Bill 60, Parti Québécois.
- Government of British-Columbia. (1996). Human Rights Code. Retrieved from : http://www.bclaws.ca/Recon/document/ID/freeside/00_96210_01.
- Government of Canada. (1985). Official Languages Act, *Revised Statutes of Canada*. Retrieved from : <http://laws-lois.justice.gc.ca/fra/lois/o-3.01/>.
- Government of Canada. (1985). Canadian Multiculturalism Act, *Revised Statutes of Canada* (1985, c.24). Retrieved from : <http://laws-lois.justice.gc.ca/fra/lois/c-18.7/>.
- Government of Canada. (1995). Employment Equity Act. Retrieved from : <http://laws-lois.justice.gc.ca/eng/acts/E-5.401/>.
- Greer, A. (1996). Canadian history: Ancient and modern. *The Canadian Historical Review*, 77(4), 575- 590.

- Gummer, N. (2005). A profound unknowing: The challenge of religion in the liberal education of world citizens. *Liberal Education Journal*, 91(4). Retrieved from: www.aacu-edu.org/liberaleducation/le-sp05/le-sp05perspective.cfm.
- Halford, J. M. (1998). Longing for the sacred in schools: A conversation with Nel Noddings. *The Spirit of Education*, 56(4), 28-32. Retrieved from : <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/dec98/vol56/num04/Longing-for-the-Sacred-in-Schools@-A-Conversation-with-Nel-Noddings.aspx>.
- Haldane, E. S. (2009). *Descartes: His life and times*. Charleston, SC: BiblioBazaar
- Hall, S. (2003). New ethnicities. In L. M. Alcoff & E. Mendieta (Eds.), *Identities: Race, class, gender, and nationality*. London, UK: Wiley-Blackwell Publishing.
- Hanson, B. (1998). Modern spiritualities: An inquiry. *Journal of Ecumenical Studies*, 35(3-4), 513-769.
- Harlos, K. P. (2000). Toward a spiritual pedagogy: Meaning, practice and applications in management education. *Journal of Management Education*, 24(5), 612-627.
- Harvey, A. (2004). Why teach spirituality? *Teacher Newsmagazine*, 17(1). Retrieved from : <https://www.bctf.ca/publications/NewsmagArticle.aspx?id=8294>.
- Haynes. C. C. (2008). *A teacher's guide to religion in the public school*. Publication No. 085.10-Fac, Revised September 2004, Reprinted March 2010.
- Haynes, C. C. (2011). Getting religion right in public schools. *Phi Delta Kappan*, 93(4), 8-14.
- Heischman, D. R. (2012). The great uncomfortable. *Independent School*, 71(3), 110-117.
- Heller, M. (Ed.). (2002). *Bilingualism: A social approach*. New York, NY: Palgrave Macmillan.

Herzig, M. (2001). Moving from polarized polemic to constructive conversation: A report from the public conversations projects. *Interact: The Journal of Public Participation*, Volume 7, 1-11.

Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1994). *Analyse des données qualitatives: Recueil de nouvelles methods* (2nd Ed.). Bruxelles: De Boeck-Wesmaelral.

Hume, D. (1990). *Dialogues concerning natural religion*. London, United Kingdom: Penguin.

Hume, D. (2010). *Dialogues concerning natural religion*. Los Angeles, CA: Indo-European.

Isaacs, W. N. (1993). Taking flight: Dialogue, collective thinking, and organizational learning. *Organizational Dynamics*, 22(2), 24-39.

Ipsos. (2011). *Three quarters (74%) believe Canadian society less tolerant of others since 9/11 terrorist attacks*. Retrieved from : <http://www.ipsos-na.com/news-polls/pressrelease.aspx?id=5321>.

Jacquet, M. (2010). *La gestion du fait religieux dans les écoles publiques : le cas de la Colombie-Britannique*. In M. Mc Andrew, M. Milot & A. Triki- Yamani, (dir.), *L'école et la diversité : perspective comparée* (pp. 63-75). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Jacquet, M., Sabatier, C., Moore, D. & Masinda, M. (2008). *Integration of young Francophone African immigrants in Francophone schools in BC* (Research Report No. 08.13). Retrieved from Metropolis British Columbia, Centre of Excellence for Research on Immigration and Diversity website: <http://mbc.metropolis.net/assets/uploads/files/wp/2008/WP08-13.pdf>.

- Jodelet, D. (1991). *Madness and social representations: Living with the mad in one French community*. (T. Pownall, Trans.). Oakland, CA: University of California. (Original work published 1989).
- Johnson, D. W. (2009). Building relationships with diverse others. In J. Stewart (Ed.) *Building bridges not walls: A book about interpersonal communication* (10th ed.; pp. 490-501). New York, NY: McGraw-Hill.
- Jovchelovitch, S. (2007). *Knowledge in context: Representations, community and culture*. London, United Kingdom: Routledge.
- Kaplan, A. (1994). The life of dialogue. In R. Anderson, K. N. Cissna, & R. C. Arnett, (Eds.), *The reach of dialogue: Confirmation, voice, and community* (pp. 34-46). New York, NY: Hampton.
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2004). *Research in education: Steps and approaches* (3rd ed.). Sherbrooke, QC: Éditions du CRP.
- Kaufmann, J. -C. (2011). *The comprehensive interview: The survey and its methods* (3rd ed.). Paris, France: Armand Colin.
- Kerr, S. (1991). Religious education in the new South Africa. Pietermaritzburg: University of Natal.
- Kessler, R. (1999). Nourishing students in secular schools. *Educational Leadership*, 56(4), 49-51.
- Keyes, M. W., Hanley-Maxwell, C., & Capper, C. A., (1998, April). *Spirituality as core: Leadership within an inclusive elementary school*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA. Retrieved from : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED425517.pdf>.
- King, U. (2001). *Spirituality and society in the new millennium*. Toronto, Canada: Sussex Academic.

- Kingsbury, N., & Scanzoni, J. (1993). Structural-functionalism. In P. G. Boss, W. J. Doherty, R. LaRossa, W. R. Schumm, & S. K. Steinmetz (Eds.), *Sourcebook of family theories and methods: A contextual approach* (pp. 195-221). New York, NY: Springer.
- Knowles, J. G. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: Illustration from case studies. In I. F. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives* (pp. 99–152). London, United Kingdom: Routledge.
- Kornfield, J. (1993). *A path with heart: A guide through the perils and promises of spiritual life*. New York, NY: Random House.
- Landry, R., & Allard, R. (1999). Education in the francophone minority. In J. Y. Thériault (Ed.), *Francophonies minority in Canada: The inventory* (pp.403-433). Moncton, Canada: Acadia.
- Langenfeld, C., & Mohsen, S. (2005). Germany: The teacher headscarf case. *International Journal of Constitutional Law*, 3(1), 86-94.
- Lapointe, C., & Langlois, L. (2002). *Leadership in Education: Multiple perspectives, one passion (une même passion)*. Montréal, Canada: Cheneliere / McGraw-Hill.
- Lenoir, Y. (1996). Collaborative research, education faculties, schools and granting agencies: A concept to clarify a fragile situation, precarious institutional reports. In Y. Lenoir and Mr. Laforest (Eds.), *The bureaucratization of education research and science social: Evidence, impacts, and implications* (pp. 205-241). Sherbrooke, Canada: CRP.
- Lévinas, E. (2006). *Altérité et transcendance*. Paris, France: Librairie Générale Française.

- Lewis, C. S. (2001). *Mere Christianity: A revised and amplified edition, with a new introduction, of the three books: Broadcast talks; Christian behaviour; Beyond personality*. San Francisco, CA: Harper.
- Lickoma, T. (1992). *Educating for character: How our school can teach respect and responsibility*. New York, NY: Bantam.
- Locke, J. (2002). *The second treatise of government and a letter concerning toleration*. London, United Kingdom: Dover.
- Macrae, C. N., Stangor, C., & Hewstone, M. (Eds.). (1996). *Stereotypes and stereotyping*. New York, NY: Guilford.
- Majmudar, M. (2000, July). *Moral and spiritual education through Sathya Sai education in human values: A cross-cultural approach*. Paper presented at the International Conference of the Association for Moral Education, Glasgow, Scotland.
Retrieved from : <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001714.htm>.
- Maslow, A. H. (1970). *Religions, values, and peak-experiences*. New York, NY: Penguin Books.
- Matthey, L. (2005). Ethical, political and aesthetic grounds: Five figures of comprehensive maintenance. *Cybergeo: European Journal of Geography*, 312, 1-20.
- Mauthner, M. L., Birch, M., Jessop, J., & Miller, T. (Eds.). (2002). *Ethics in qualitative research*. London, United Kingdom: Sage.
- McLaren, P. (1997). *Revolutionary multiculturalism: Pedagogies of dissent for the new millennium*. Boulder, CO: Westview.
- McLellan, E., Macqueen, K. M., Neidig, J. L. (2003). Beyond the qualitative interview: Data preparation and transcription. *Field Methods*, 15(1), 63-84.

- McManus, E. R. (2006). *Soul Cravings: An exploration of the human spirit*. Nashville, TN: Thomas Nelson.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. Revised and expanded from "Case study research in education."* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miller, W. R. & Thorensen, C. E. (2003). Spirituality, religion, and health: An emerging research field. *American Psychologist*, 58(1), 24-35.
- Milot, M., Estivalèzes (2008). *La prise en compte de la diversité religieuse dans l'enseignement scolaire en France et au Québec*. *Éducation et francophonie, Rapports ethniques et éducation : perspectives nationales et internationales*, 36(1), 86-102.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2010). *Programmes d'apprentissages du Québec M-12*. Retrieved from :
<http://www1.mels.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/ethiqueCultureReligieuse/>.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (1969). *Rapport du comite sur l'éducation religieuse des écoles publiques de l'Ontario : Informations religieuses et développement moral (Rapport Mackay)*. Toronto.
- Mitroff, I. I., & Denton, E. A. (1999). A study of spirituality in the workplace. *Research Feature*, 40(4), 83-92.
- Moffett, J. (1994). *The universal schoolhouse: Spiritual awakening through education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Morrow, R. A. & Torres, C. A. (1995). *Social theory and education: A critique of theories of social and cultural reproduction*. Albany, NY: State University of New York.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. In R. M. Farr & S. Moscovici (Eds.), *Social representations* (pp. 3-69). Cambridge, United Kingdom:

- Cambridge University.
- Moscovici, S. (1998). The history and actuality of social representations. In U. Flick (Ed.), *The psychology of the social*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University.
- Myers, B. K. (1996). *Young children and spirituality*. New York, NY: Routledge.
- Nagda, B. R. A., & Zúñiga, X. (2003). Fostering meaningful racial engagement through intergroup dialogues. *Group Processes and Intergroup Relations*, 6(1), 111-128.
- Nicholls, D. (2003). *Retrograde religion*. Retrieved from : www.atheistfoundation.org.au/retrograde.htm.
- Nieto, S., & Bode, P. (2011). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education* (2nd ed.). New York, NY: Teachers College.
- Nord, W. A. (2011). Does God make a difference? Taking religion seriously in our school and universities: An excerpt. *Religion & Education*, 38(1), 3-23.
- Nord, W. A., & Haynes, C. C. (1998). *Taking religion seriously across the curriculum*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Olgivie, M. H. (1994). *Overcoming the culture of disbelief*. Retrieved from : <http://www.cardus.ca/columns/2704/>.
- Orb, A., Eisenhauer, L., & Wynaden, D. (2000). Ethics in qualitative Research. *Journal of Nursing Scholarship*, 33(1), 93-96. doi:10.1111/j.1547-5069.2001.00093.x.
- Orr, D. W. (1999). Reassembling the pieces: Architecture as pedagogy. In S. Glazer (Ed.), *The heart of learning: Spirituality in education* (pp.139-149). New York, NY: Jeremy P. Tarcher/Putnam.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *Qualitative analysis in the social sciences* (3rd ed.). Paris, France: Armand Colin.

- Panikkar, R. (1999). *The intrareligious dialogue*. New Jersey, NJ: Paulist.
- Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Palmer, P. J. (1999). The grace of great things: Reclaiming the sacred in knowing, teaching and learning. In S. Glazer (Ed.), *The heart of learning: Spirituality in education* (pp.15-32). New York: Jeremy P Tarcher\Putnam.
- Paquay, L., Crahay, M., & De Ketele, J. -M. (2006). *L'analyse qualitative en education: Des pratiques de recherches aux critères de qualité*. Brussels, BE: De Boeck.
- Pellebon, D. A., & Anderson, S. C. (1999). Understanding the life issues of spiritually-based clients. *Families in Society: The Journal of Contemporary Human Services*, 80(3), 229-238.
- Peters, F. (1998). Religion and schools in Canada. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 1(3), 275-294.
- Peters, M. A. (2011). *The last book on Postmodernism: Apocalyptic thinking, philosophy and education in the twenty-first century*. New York, NY: Peter Lang.
- Porquier, R., & Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère: Contextes et discours*. Paris, France: Didier.
- Poupart, J., Deslauriers, J. -P., Groulx, L. -H., Laperrière, A., Mayer, R. & Alvaro, P. P. (Eds.). (1997). *Qualitative research: Epistemological and methodological challenges*. Montreal, CA: Gaétan Morin.
- Ramirez, L. (2009). *Spirituality in the praxis of educational leadership: Four public school principals' perspectives on leading through spirituality* (Unpublished doctoral dissertation). Texas Technical University, Lubbock, TX.
- Richardson, N. (1997). *Religious education in Northern Ireland: Towards new relationships*. Retrieved from: www.iarf.net/rebooklet/ireland.htm.

- Rosado, C. (1996). *Toward a definition of multiculturalism*. Retrieved from:
http://www.rosado.net/pdf/Def_of_Multiculturalism.pdf.
- Rothman, J. (1996). Reflexive dialogue as transformation. *Mediation Quarterly*, 13(4), 345-352.
- Royal Commission on Education (RCE). (1998). *A legacy for learners: Report of the Royal Commission*, by Commissioner B. M. Sullivan. British Columbia, CA: Royal Commission on Education.
- Rouquette, M. -L., & Rateau, P. (1998). Introduction à l'étude des représentations sociales. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble. Coll.
- Russow c. le Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique. (1989). B.C Journal, no.611.
- R. v. Big M Drug Mart Ltd., 1 S.C.R. 295 (1985).
- R. v. Edwards Books Art Ltd., 2 S.C.R. 713 (1986).
- R. v. Jones. 2 S.C.R. 284 (1986).
- Sachs, A. (1992). Religions, education and constitutional law. South Africa Outlook. No.122.
- Saharso, S. (2007). Headscarves: A comparison of public thought and public policy in Germany and the Netherlands. *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, 10(4) 513-530.
- Schellenberg, J. L. (1994). Religious experience and religious diversity: A reply to Alston. In P. L. Quinn & K. Meeker (Eds.), *The philosophical challenge of religious diversity*. New York, NY: Oxford University.
- Schmidt, L. (2005). *Restless Souls: The making of American spirituality*. San Francisco, CA: HarperOne.

- Schwitzgebel, E. (2006). *Belief*. Retrieved from Stanford Encyclopedia of Philosophy.
Retrieved from : <http://plato.stanford.edu/entries/belief/>.
- Seljak, D., Schmidt, A., Rennick, J. B., Bramadat, P., & Da Silva, K. (2007). *Religion and multiculturalism in Canada: The challenge of religious intolerance and discrimination* (Report No. 3978). Ottawa, Canada: Strategic Policy, Research and Planning Directorate, Multiculturalism and Human Rights Program.
- Sheldrake, P (2007). *A brief history of spirituality*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Shouler, K. (2010). *The everything world's religions book: Explore the beliefs, traditions and cultures of ancient and modern religions*. Fort Collins, CO: Adams Media.
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2006). *Positive psychology: The scientific and practical explorations of human strengths*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Starratt, R. J. (2003). *Centering educational administration: Cultivating meaning, community, and responsibility*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Swedberg, R. (2005). *The Max Weber Dictionary: Key Words and Central Concepts*. Stanford, CA: Stanford University.
- Swidler, L. (1998). *Theoria-Praxis: How Jews, Christians, and Muslims can together move from theory to practice*. Leuven, Belgium: Eisenbrauns.
- Talvacchia, K. T. (2003). *Critical minds and discerning heart: A spirituality of multicultural teaching*. St. Louis, MO: Chalice.
- Taman, L. (1994, May). Caring neutrality in religious education. Paper presented at the meeting of Fourth Annual CAPSLE Conference, Halifax, Canada.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools*. New York, NY: Routledge.

- The Tony Blair Faith Foundation: Face to Faith. (2008). Retrieved from :
<http://www.tonyblairfaithfoundation.org/page/about-face-to-faith>.
- Todd, D. (2003, August 9). God in the marketplace. *The Vancouver Sun*.
- Torres, C. A. (1998). Democracy, education, and multiculturalism: Dilemmas of citizenship in a global world. *Comparative Education Review*, 42(4), 421-447.
- Turner, D. J. (2014). *Religion: Year in review 2010*. Retrieved from :
<http://www.britannica.com/EBchecked/topic/1731588/Religion-Year-In-Review-2010/298437/Worldwide-Adherents-of-All-Religions>.
- United Nations. (1948). *Déclaration universelle des droits de l'homme*. Retrieved from:
<https://www.un.org/fr/documents/udhr/>.
- United Nations. (1959). *Declaration of the rights of the child*. Retrieved from :
<http://www.cirp.org/library/ethics/UN-declaration/>.
- United Nations Education, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO; 1995).
Declaration of principles on tolerance. Retrieved from:
<http://www.un.org/en/events/toleranceday/pdf/tolerance.pdf>.
- Van der Maren, J. -M. (1996). *Research methods for education*. Montréal, Canada: PUM & de Boeck.
- Vickers, L. (2008). *Religious freedom, religious discrimination and the workplace*. Oxford, UK: Hart.
- Vokey, D. (2001). Longing to connect: Spirituality in public schools. *Paideusis*, 13(2), 23-41. doi:10.4324/9780203464908_chapter_12.
- Wagner, W., Duveen, G., Verma, J., & Themel, M. (2000). 'I have some faith and at the same time I don't believe' – cognitive polyphasia and cultural change in India. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 10(4), 301-314.
- Walsh, H. H. (1956). *The Christian church in Canada*. Toronto, Canada: Ryerson.

- Wilson, J. D., Stamp, R. M., & Audet, L. -P. (1970). *Canadian education: A history*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall of Canada.
- Wilson, J. (1964). Education and indoctrination. In T. H. B. Hollins (Ed.), *Aims in education: The philosophic approach*. Manchester, United Kingdom: Manchester University.
- Wood, J. T. (2009). Its only skin deep: Stereotyping and totalizing others. In J. Stewart (Ed.), *Bridges not walls: A book about interpersonal communication* (10th ed.; pp. 212-218). New York, NY: McGraw Hill.
- Woods, G. (2007). The bigger feeling: The importance of spiritual experience in educational leadership. *Educational Management Administration Leadership*. 35(1), 135-155.
- Woods, T. (2010). *Beginning postmodernism* (2nd ed.). Manchester, United Kingdom: Manchester University.
- XX. (2004). *An assessment of the effectiveness of sexual health education in BC schools*. VSB, Vancouver, BC: Options for Sexual Health.
- XX. (1999). Foundations and basic commitments. In *Policy Manual* (Section A). Retrieved from : <http://www.vsb.bc.ca/district-policy/foundations-and-basic-commitments>.
- XX. (2012). *Our Mission*. Retrieved from : <http://www.vsb.bc.ca/about-vsbs>.
- XX. (2011). Document des fondations et des engagements de base de la Commission Scolaire. VSB, Vancouver, BC.
- XX.(2008). Document de la Compassion en Action. Retrieved from : <http://www.vsb.bc.ca/compassion-action>.

XX.(2008). Document des Normes de Déontologie pour les Enseignants. Retrieved from :

<http://www.vsb.bc.ca/ethical-standards-for-teachers>.

Yablon, B. Y. (2010). Religion as a basis for dialogue in peace education programs.

Cambridge Journal of Education, 40(4), 341-351.

Zacharias, R. (2010). *Walking from east to west: God in the shadows*. Grand Rapids, MI:

Zondervan.

Zúñiga, X., Lopez, G., & Ford, K. A. (Eds.). (2013). Intergroup dialogue: Engaging

difference, social identities, and social justice. New York, NY: Routledge.

Annexes

Annexe A:

Lettre de recrutement

Application # 2013s0244

Re: Ongoing Research Project Focused on Education entitled: A place for spirituality in elementary school: A dialogue on diversity towards a better live together.

Hi!

My name is Francois Grenier and I have been a teacher at your school since 2004. As part of my coursework for my Doctorate-of-Education degree at Simon Fraser University, I shall be designing and conducting a research project in your school during the months of September until December 2013. The research project focused in education and is entitled: A place for spirituality in elementary school: A dialogue on diversity towards a better live together.

Expressions of diversity are present in many dimensions of Canadian society and are also taking their place in its educational system. Over the past several decades, teachers and schools in the British Columbia school system have tried to integrate this reality of diversity in student's daily education. A constructive dialogue about diversity in school is proposed by many as an effective intervention for learning to live in harmony with each other. However, in this exchange of various cultural expressions and identities, the spiritual dimension of diversity is rarely addressed, and often forgotten. The purpose of this research is to explore the representations of spirituality as an expression of diversity within your elementary school to better understand how this dimension of diversity can be implemented in educational dialogue to encourage and facilitate a stronger community together.

In order to accomplish this research project, I need your participation! If being part of this project is something that could interest you, please contact me by email or in person. Also, if you have any questions and/or would like to get more details regarding

this research, you may communicate with me, Francois Grenier, as the principal investigator at the contact information below or in person.

Thank you for your interest and support!

Francois Grenier

Secord Teacher G4\5 F.I

Annexe B:

Lettre d'autorisation aux leaders

Application #2013s0244

Re: Ongoing Research Project Focused on Education entitled: A place for spirituality in elementary school: A dialogue on diversity towards a better live together.

Dear Principal,

My name is Francois Grenier and I have been a teacher at your school since 2004. As part of my coursework for my Doctorate-of-Education degree, I shall be designing and conducting a research project in your school during the months of September until December 2013.

Expressions of diversity are present in many dimensions of Canadian society and are also taking their place in its educational system. Over the past several decades, teachers and schools in the British Columbia school system have tried to integrate this reality of diversity in student's daily education. A constructive dialogue about diversity in school is proposed by many as an effective intervention for learning to live in harmony with each other. However, in this exchange of various cultural expressions and identities, the spiritual dimension of diversity is rarely addressed, and often forgotten. The purpose of this research is to explore the representations of spirituality as an expression of diversity within your elementary school to better understand how this dimension of diversity can be implemented in educational dialogue to encourage and facilitate a stronger community together.

In order to accomplish these objectives, you will first be asked to complete a short questionnaire about your demographics; this should take about 5 minutes of your time. Afterwards, I will conduct an individual and/or group semi-structured interview, in which you will be expected to give your thoughts and opinions on specific questions pertaining to the topic of spirituality in diversity; this should take about an hour. With respect to the individual and/or group interview, please note that by consenting to participate, you

acknowledge that any information encountered during the session will be kept confidential and not revealed to parties outside the group. The individual and/or group interviews might also be audio and/or video recorded. With respect to audio taping and/or videotaping aspect of this research, my intent is specific: as a record of any discussion, particularly more complex group discussion with multiple participants, audio and video taping can help my research analysis immensely as it is an obvious and rich source of analyzable data and a place from which I intend to write. No video excerpts will be used for anything else other than for me to conduct an accurate analysis. Any data collected from the short questionnaire and individual and/or group interviews will be kept confidential and will not be used for any purpose outside the limits of professional ethics. You will not be required to enter any personal identifying information. Data will be stored on a secure SFU server and kept for three years or until the study analysis is completed. At this point, it will be permanently destroyed. Please be aware that I have permission of the school district to conduct this research and from the school itself.

The Simon Fraser University requires me to explain the risks and benefits of participation to you. As a participant, you will gain the benefit of contributing to broader scientific knowledge and understanding by participating in this study. Moreover, by raising questions and awareness about the importance of having an open dialogue about spirituality within the topic of diversity, this study hopes to positively influence the teaching, learning, and school administration of the participants' school and the school district itself. There is an extremely low expectation of risk in this study, given that its questions elicit participants' opinions on the topic of integrating spirituality in schools' dialogue on diversity. You may experience some slight discomfort of open discussion in a group interview; however, I would like to remind you that the other participants are under the same obligations as you, to keep the information confidential.

It is important to note that Simon Fraser University and I subscribe to the ethical conduct of research and to the protection at all times of the interests, comforts, and safety of participants. The goal is to gather data that has the potential to influence all of education; yet to do it in a way that is minimally intrusive to your experience. This research is being conducted under the permission of the Simon Fraser Research Ethics Board whose chief concern is the health, safety, and psychological well being of research

participants at all time. Should you wish to obtain information about your rights as participants in research, or about the responsibilities of researchers, or if you have any questions, concerns, or complaints about the manner in which you are, or were, being treated in this study, please contact Dr. Dina Shafey, Associate Director, Office of Research Ethics at [REDACTED]. This form and the information it contains are given to you for your own protection and to ensure your full understanding of the procedures, risks and benefits of the study. If at any time during the research process you want to stop being part of the study, you are free to so do.

If you have any questions regarding this research or \ and wish to obtain the research results once it is completed, you may communicate with me, Francois Grenier, as the principal investigator at the contact information below.

You may keep this information sheet. Please sign and return the bottom part of this consent form.

Thank you for your interest and support!

Francois Grenier

Secord Teacher G4\5 F.I

I have read and understood the above details of the research study, and I freely consent to participate.

Participant name: _____

Participant signature: _____

Date: _____

Contact email: _____

Investigator name: _____

Annexe C:

Lettre d'autorisation aux parents

Application #2013s0244

Re: Ongoing Research Project Focused on Education entitled: A place for spirituality in elementary school: A dialogue on diversity towards a better live together.

Dear Parents,

My name is Francois Grenier and I have been a teacher at your child's school since 2004. As part of my coursework for my Doctorate-of-Education degree, I shall be designing and conducting a research project in your child's school during the months of September until December 2013.

Expressions of diversity are present in many dimensions of Canadian society and are also taking their place in its educational system. Over the past several decades, teachers and schools in the British Columbia school system have tried to integrate this reality of diversity in student's daily education. A constructive dialogue about diversity in school is proposed by many as an effective intervention for learning to live in harmony with each other. However, in this exchange of various cultural expressions and identities, the spiritual dimension of diversity is rarely addressed, and often forgotten. The purpose of this research is to explore the representations of spirituality as an expression of diversity within your elementary school to better understand how this dimension of diversity can be implemented in educational dialogue to encourage and facilitate a stronger community together.

In order to accomplish these objectives, you will first be asked to complete a short questionnaire about your demographics; this would take about 5 minutes of your time. Afterwards, I will conduct an individual and/or group semi-structured interview, in which you will be expected to give your thoughts and opinions on specific questions pertaining to the topic of spirituality in diversity; this would take about an hour. With respect to the individual and/or group interview, please note that by consenting to participate, you

acknowledge that any information encountered during the session will be kept confidential and not revealed to parties outside the group. The individual and/or group interviews might also be audio and/or video recorded. With respect to audio taping and/or videotaping aspect of this research, my intent is specific: as a record of any discussion, particularly more complex group discussion with multiple participants, audio and video taping can help my research analysis immensely as it is an obvious and rich source of analyzable data and a place from which I intend to write. No video excerpts will be used for anything else other than for me to conduct an accurate analysis. Any data collected from the short questionnaire and individual and/or group interviews will be kept confidential and will not be used for any purpose outside the limits of professional ethics. You will not be required to enter any personal identifying information. Data will be stored on a secure SFU server and kept for three years or until the study analysis is completed. At this point, it will be permanently destroyed. Please be aware that I have permission of the school district to conduct this research and from the school itself.

Simon Fraser University requires me to explain the risks and benefits of participation to you. As a participant, you will gain the benefit of contributing to broader scientific knowledge and understanding by participating in this study. Moreover, by raising questions and awareness about the importance of having an open dialogue about spirituality within the topic of diversity, this study hopes to positively influence the teaching, learning, and school administration of the participants' school and the school district itself. There is an extremely low expectation of risk in this study, given that its questions elicit participants' opinions on the topic of integrating spirituality in schools' dialogue on diversity. You may experience some slight discomfort of open discussion in a group interview; however, I would like to remind you that the other participants are under the same obligations as you, to keep the information confidential.

It is important to note that Simon Fraser University and I subscribe to the ethical conduct of research and to the protection at all times of the interests, comforts, and safety of participants. The goal is to gather data that has the potential to influence all of education; yet to do it in a way that is minimally intrusive to your experience. This research is being conducted under the permission of the Simon Fraser Research Ethics Board whose chief concern is the health, safety, and psychological well being of research

participants at all time. Should you wish to obtain information about your rights as participants in research, or about the responsibilities of researchers, or if you have any questions, concerns, or complaints about the manner in which you are, or were, being treated in this study, please contact Dr. Dina Shafey, Associate Director, Office of Research Ethics at [REDACTED]. This form and the information it contains are given to you for your own protection and to ensure your full understanding of the procedures, risks and benefits of the study. If at any time during the research process you want to stop being part of the study, you are free to so do.

If you have any questions regarding this research or \ and wish to obtain the research results once it is completed, you may communicate with me, Francois Grenier, as the principal investigator at the contact information below.

You may keep this information sheet. Please sign and return the bottom part of this consent form.

Thank you for your interest and support!

Francois Grenier

Secord Teacher G4\5 F.I

I have read and understood the above details of the research study, and I freely consent to participate.

Participant name: _____

Participant signature: _____

Date: _____

Contact email: _____

Investigator name: _____

Annexe D:

Lettre d'autorisation aux enseignant

Application #2013s0244

Re: Ongoing Research Project Focused on Education entitled: A place for spirituality in elementary school: A dialogue on diversity towards a better live together.

Dear Teacher,

My name is Francois Grenier and I have been a teacher at your school since 2004. As part of my coursework for my Doctorate-of-Education degree, I shall be designing and conducting a research project in your school during the months of September until December 2013.

Expressions of diversity are present in many dimensions of Canadian society and are also taking their place in its educational system. Over the past several decades, teachers and schools in the British Columbia school system have tried to integrate this reality of diversity in student's daily education. A constructive dialogue about diversity in school is proposed by many as an effective intervention for learning to live in harmony with each other. However, in this exchange of various cultural expressions and identities, the spiritual dimension of diversity is rarely addressed, and often forgotten. The purpose of this research is to explore the representations of spirituality as an expression of diversity within your elementary school to better understand how this dimension of diversity can be implemented in educational dialogue to encourage and facilitate a stronger community together.

In order to accomplish these objectives, you will first be asked to complete a short questionnaire about your demographics; this should take about 5 minutes of your time. Afterwards, I will conduct an individual and/or group semi-structured interview with other teachers, in which you will be expected to give your thoughts and opinions on specific

questions pertaining to the topic of spirituality in diversity; this should take about an hour. With respect to the individual and/or group interview, please note that by consenting to participate, you acknowledge that any information encountered during the session will be kept confidential and not revealed to parties outside the group. The individual and/or group interviews might also be audio and/or video recorded. With respect to audio taping and/or videotaping aspect of this research, my intent is specific: as a record of any discussion, particularly more complex group discussion with multiple participants, audio and video taping can help my research analysis immensely as it is an obvious and rich source of analyzable data and a place from which I intend to write. No video excerpts will be used for anything else other than for me to conduct an accurate analysis. Any data collected from the short questionnaire and individual and/or group interviews will be kept confidential and will not be used for any purpose outside the limits of professional ethics. You will not be required to enter any personal identifying information. Data will be stored on a secure SFU server and kept for three years or until the study analysis is completed. At this point, it will be permanently destroyed. Please be aware that I have permission of the school district to conduct this research and from the school itself.

Simon Fraser University requires me to explain the risks and benefits of participation to you. As a participant, you will gain the benefit of contributing to broader scientific knowledge and understanding by participating in this study. Moreover, by raising questions and awareness about the importance of having an open dialogue about spirituality within the topic of diversity, this study hopes to positively influence the teaching, learning, and school administration of the participants' school and the school district itself. There is an extremely low expectation of risk in this study, given that its questions elicit participants' opinions on the topic of integrating spirituality in schools' dialogue on diversity. You may experience some slight discomfort of open discussion in a group interview; however, I would like to remind you that the other participants are under the same obligations as you, to keep the information confidential.

It is important to note that Simon Fraser University and I subscribe to the ethical conduct of research and to the protection at all times of the interests, comforts, and safety of participants. The goal is to gather data that has the potential to influence all of education; yet to do it in a way that is minimally intrusive to your experience. This research

is being conducted under the permission of the Simon Fraser Research Ethics Board whose chief concern is the health, safety, and psychological well being of research participants at all time. Should you wish to obtain information about your rights as participants in research, or about the responsibilities of researchers, or if you have any questions, concerns, or complaints about the manner in which you are, or were, being treated in this study, please contact Dr. Dina Shafey, Associate Director, Office of Research Ethics at [...]. This form and the information it contains are given to you for your own protection and to ensure your full understanding of the procedures, risks and benefits of the study. If at any time during the research process you want to stop being part of the study, you are free to so do. Be aware that a refusal to participate or withdrawal after agreeing to participate will have no adverse effects on employment or evaluation.

If you have any questions regarding this research or \ and wish to obtain the research results once it is completed, you may communicate with me, Francois Grenier, as the principal investigator at the contact information below.

You may keep this information sheet. Please sign and return the bottom part of this consent form.

Thank you for your interest and support!

Francois Grenier

Secord Teacher G4\5 F.I

I have read and understood the above details of the research study, and I freely consent to participate.

Participant name: _____

Participant signature: _____

Date: _____

Contact email: _____

Investigator name: _____

Annexe E:

Courriel de confirmations aux leaders:

Bonjour!

First of all tx you for your help and support. It means a lot to me, merci from the bottom of my heart. A week before the discussion, I will pass by your class so you can sign the ethic waver from SFU, informing you that any private information shared during that discussion will be kept private (nothing to worry about, but those are rules I need to follow). Also, please view the discussions questions below, so you can start thinking a little bit about it. If you have any questions or concern, please let me know by email or in person. I am looking forward to this. Have a wonderful week end!

Francois :O)

PS: If at any time you want to withdraw your participation for this project, please let me know. There is no problem at all if you decide to do so.

Principal: Tuesday October 15th, 12:15. Conference Room

Vice-Principal: Tuesday October 29th, 12:15. Conference Room

-----\
Questionnaire that will be given to you the day of the discussion (please remember that you don't have to answer any questions you don't feel comfortable with):

1-Sex :

2-Age :

3-Country of birth:

4-Ethnicity:

5-Language:

6-Profession and years of experience:

7-Years spent at the school:

8-Belief\religion\spirituality affiliation and degree of practice (0 (low)-10 (high):

Questions that will be discussed (remember again that you don't have to answer any questions that you don't feel comfortable with):

1-What is spirituality?

2-How does spirituality have an impact on your decisions, your responsibilities, and your social relations at school?

3-Is there a relation to be made between diversity and spirituality in school?

4- The Ministry of Education has increasingly focused on the effort to take into account the ways of perceiving the world and learn from First Nations communities as an integral part of education, particularly in the social sciences program. Do you think this may encourage the reflection on spirituality in school?

5- Do you consider that spirituality has its place in school? Why? Do you see any benefits to it (for students, teachers, parents, school community, etc)?

6-How can we encourage the place of dialogue on spirituality within the school as an effective means to create a better understanding of our diversity to build an improved life together?

7- What are your worries \ fears about making a place for a spiritual dialogue in school?
How can those fears \ worries be dealt with?

8-What can schools do to equip the people in leadership positions, teachers, parents and students regarding this topic?

Annexe F:

Courriel de confirmation aux parents:

Bonjour!

First of all thank you for your help and support. It means a lot to me, merci from the bottom of my heart. I have 12 parents that replied to me. That is great! Everybody replied back with different dates and time that they are available, which makes it hard to set a specific date that works well for everybody. That being said, I created 2 small groups on different days: one on an earlier time and the other one with a later time. Please see the 2 groups below and reply back with your choice. If you are not available to come to any of the 2 selected dates, please let me know. You could have the option to answer the questions that will be discussed in group via email; in a written form (if that is something you want to do). Also, please view the discussions questions below, so you can start thinking a little bit about it. If you have any questions or concern, please let me know by email or in person. I am looking forward to this. Have a wonderful week end!

Francois

PS: If at any time you want to withdraw your participation for this project, please let me know. There is no problem at all if you decide to do so.

GROUP 1: Wed November 13th. 3:30pm – 4:15pm. Room #201 at Laura Secord

GROUP 2: Thursday November 14th. 5:15pm - 6pm. Room # 201 at Laura Secord

Questionnaire that will be given to you the day of the discussion (please remember that you won't have to answer any questions you don't feel comfortable with):

1-Sex :

2-Age :

3-Country of birth:

4-Ethnicity:

5-Language:

6-Profession and years of experience:

7-Years spent at the school:

8-Belief\religion\spirituality affiliation and degree of practice (0 (low)-10 (high):

Questions that will be discussed in group (remember again that you won't have to answer any questions that you don't feel comfortable with):

1-What is spirituality?

2-How does spirituality have an impact on your decisions, your responsibilities, and your social relations at school?

3-Is there a relation to be made between diversity and spirituality in school?

4- The Ministry of Education has increasingly focused on the effort to take into account the ways of perceiving the world and learn from First Nations communities as an integral part of education, particularly in the social sciences program. Do you think this may encourage the reflection on spirituality in school?

5- Do you consider that spirituality has its place in school? Why? Do you see any benefits to it (for students, teachers, parents, school community, etc)?

6-How can we encourage the place of dialogue on spirituality within the school as an

effective means to create a better understanding of our diversity to build an improved life together?

7- What are your worries \ fears about making a place for a spiritual dialogue in school?
How can those fears \ worries be dealt with?

8-What can schools do to equip the people in leadership positions, teachers, parents and students regarding this topic?

Annexe G:

Courriel de confirmation aux enseignants:

Bonjour!

First of all tx you for your help and support. It means a lot to me, merci from the bottom of my heart. I have 15 of you that replied to me. That is great! That being said, I created 2 small groups on different days. Please see the 2 groups below. If you want to switch group for any reasons, let me know. A week before the discussion, I will pass by your class so you can sign the ethic waver from SFU, informing you that any private information shared during that discussion will be kept private (nothing to worry about, but those are rules I need to follow). Also, please view the discussions questions below, so you can start thinking a little bit about it. If you have any questions or concern, please let me know by email or in person. I am looking forward to this. Have a wonderful week end!

Francois :O)

PS: If at any time you want to withdraw your participation for this project, please let me know. There is no problem at all if you decide to do so.

GROUP 1: Wed November 13th. 12:15 pm. Room #201

GROUP 2: Thursday November 14th. 12:15 pm. Room # 201

Questionnaire that will be given to you the day of the discussion (please remember that you don't have to answer any questions you don't feel comfortable with):

1-Sex :

2-Age :

3-Country of birth:

4-Ethnicity:

5-Language:

6-Profession and years of experience:

7-Years spent at the school:

8-Belief\religion\spirituality affiliation and degree of practice (0 (low)-10 (high):

Questions that will be discussed in group (remember again that you don't have to answer any questions that you don't feel comfortable with):

1-What is spirituality?

2-How does spirituality have an impact on your decisions, your responsibilities, and your social relations at school?

3-Is there a relation to be made between diversity and spirituality in school?

4- The Ministry of Education has increasingly focused on the effort to take into account the ways of perceiving the world and learn from First Nations communities as an integral part of education, particularly in the social sciences program. Do you think this may encourage the reflection on spirituality in school?

5- Do you consider that spirituality has its place in school? Why? Do you see any benefits to it (for students, teachers, parents, school community, etc)?

6-How can we encourage the place of dialogue on spirituality within the school as an effective means to create a better understanding of our diversity to build an improved life together?

7- What are your worries \ fears about making a place for a spiritual dialogue in school?
How can those fears \ worries be dealt with?

8-What can schools do to equip the people in leadership positions, teachers, parents and students regarding this topic?

Annexe H:

Questionnaire de données personnelles

1-Sex :

2-Age :

3-Country of birth:

4-Ethnicity:

5-Language:

6-Profession and years of experience:

7-Years spent at the school:

8-Belief\religion\spirituality affiliation and degree of practice (0 (low)-10 (high):

Annexe I:

Questions de l'entretien compréhensif

1-What is spirituality?

2-How does spirituality have an impact on your decisions, your responsibilities, and your social relations at school?

3-Is there a relation to be made between diversity and spirituality in school?

4- The Ministry of Education has increasingly focused on the effort to take into account the ways of perceiving the world and learn from First Nations communities as an integral part of education, particularly in the social sciences program. Do you think this may encourage the reflection on spirituality in school? Why? How?

5- Do you consider that spirituality has its place in school? Why? Do you see any benefits to it?

6-How can we encourage a spiritual dialogue within the school as an effective means to create a better understanding of our diversity to build an improved life together?

7- What are your worries \ fears about making a place for a spiritual dialogue in school?

8-What can schools do to equip the people in leadership positions, teachers, parents and students regarding this topic?

Annexe J:

Conventions de transcription

*Inspirées du Rapport de recherche, Langue, Bilinguisme et Représentations Sociales au Val d'Aoste, de M. Cavalli et al. (2003) et de différents auteurs.

(X)	mot non compréhensible
(XXX)	séquence non compréhensible
gras	emphase
like . native	pause
like .. native	pause moyenne
like ... native	pause forte
[mot]	mot presque inaudible
---tualite	mot coupé
<i>Mot</i>	mot dans une autre langue
(rires)	commentaire métadiscursif
f	chercheur
D-date	participant directeur- date de l'entretien
Dadjoint-date	participant directeur adjoint- date de l'entretien
E1-date	participants enseignant #1- date de l'entretien

Ex-date participants enseignant 2,3,4- date de l'entretien

P1-date participant parents #1- date de l'entretien

Px-date participant parents 2,3,4- date de l'entretien