

CENTRE D'ÉTUDES SUR LE RELIGIEUX CONTEMPORAIN
Université de Sherbrooke

**LA PSYCHAGOGIE DES VALEURS DE LAPRÉE :
UN FONDEMENT THÉORIQUE ET PRATIQUE POUR
L'ACCOMPAGNEMENT PROFESSIONNEL DE LA VIE SPIRITUELLE**

par Suzanne Blouin

Mémoire présenté
au CERC de l'Université de Sherbrooke
dans le cadre du programme de maîtrise en études du religieux contemporain
pour l'obtention du grade de Maître ès arts, M. A.

3 mai 2022

RÉSUMÉ

L'approche de la psychagogie des valeurs de Raymond Laprée offre une base rigoureuse et non-confessionnelle pour l'accompagnement professionnel de la vie spirituelle. L'argumentation comporte deux volets : une théorie de l'imaginaire et des valeurs validée empiriquement et une illustration concrète de sa mise en application dans une école par une professionnelle du Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire (SASEC). La théorie des structures anthropologiques de l'imaginaire de Gilbert Durand pose que l'être humain a la capacité d'être interpellé intérieurement par les valeurs et de les vivre dans une sagesse qui s'exprime à la fois dans les préoccupations du quotidien et qui peut s'étendre jusqu'aux questions ultimes posées par l'existence. Ces valeurs appartiennent à deux grands régimes de l'imaginaire, le diurne et le nocturne, en tension et actifs dans la personne et dans la société. L'accompagnement psychagogique permet de cheminer pour trouver l'équilibre et le conserver. Cette dynamique intérieure d'ordre systémique se nomme polythéisme des valeurs. Le test AT.9, conçu par Yves Durand, permet de voir la configuration particulière de l'imaginaire d'une personne et exprime ainsi ses besoins en accompagnement psychagogique. Dans le volet pratique, qui comprend les critères de l'approche de la Clarification des valeurs de Raths, Harmin et Simon, l'outillage d'accompagnement déjà en place du SASEC est placé au sein d'une pédagogie de l'imaginaire : l'intervention psychagogique commence par un Agir afin de conscientiser le regard porté sur soi comme être humain, se poursuit dans le Relire de la dynamique de l'imaginaire en vue d'un Réinvestir vers l'équilibre. Une grille de planification développée pour une activité de parlement scolaire a permis de faire expérimenter à des groupes les axes à la fois verticaux et horizontaux des valeurs associées à la démocratie. Elle peut être utilisée pour répondre aux priorités d'un milieu particulier. La préoccupation de l'équilibre doit se trouver chez les adultes d'abord pour que les jeunes bénéficient du même accueil psychagogique ensuite dans la relation maître-élève.

Mots-clés : Raymond Laprée; Gilbert Durand; Yves Durand; psychagogie des valeurs; structures anthropologiques de l'imaginaire; Test AT.9; clarification des valeurs; accompagnement scolaire; vie spirituelle; spiritualité laïque; Service d'animation à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire (SASEC);

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES	III
LISTE DES TABLEAUX.....	VI
LISTE DES FIGURES.....	VI
LISTE DES ACRONYMES.....	VI
REMERCIEMENTS	VIII
AVANT-PROPOS	X
INTRODUCTION	1
Question et objectifs de recherche.....	3
Méthodologie et présentation des chapitres	3
Limites méthodologiques concernant la documentation des résultats de la pratique-terrain.....	6
Limites concernant la vie spirituelle et la profession d'AVSEC.....	6
CHAPITRE 1 LA PSYCHAGOGIE SELON LAPRÉE	7
1.1 L'homme et l'œuvre	7
1.1.1 Un cheminement académique et professionnel insufflé d'engagement social.....	8
1.1.2 Diffusion de l'approche psychagogique et de ses fondements empiriques dans la profession d'AVSEC.....	10
1.2 État de la recherche sur la psychagogie des valeurs pour accompagner la vie spirituelle.....	14
1.3 Fondement de la psychagogie dans la théorie des Structures anthropologique de l'imaginaire	24
1.3.1 Une théorie sur la nature de l'être humain : les SAI de Gilbert Durand	27
1.3.2 Le trajet anthropologique	31
1.3.3 L'imaginaire : régimes, polarités, schèmes	33
1.3.4 Les trois structures de l'imaginaire	35
1.3.5 Les degrés de la signifiante ou la voie symbolique.....	42
1.3.6 Validation empirique des SAI par le test AT.9.....	47

CHAPITRE 2 LES VALEURS SELON LAPRÉE	52
2.1 La Clarification des valeurs : une approche du cheminement horizontal	53
2.2 La valeur définie selon le système durandien	58
2.3 Les quatre niveaux de la valeur selon Durand.....	60
2.4 Le polythéisme des valeurs.....	64
2.4.1 Les conflits de valeurs	65
2.4.2 La structure systémique et l’harmonie des contraires.....	66
2.4.3 Cheminement spécifique dans la dimension verticale, spirituelle ou ultime des valeurs.....	68
2.4.4 Les valeurs comme motivations morales.....	70
2.4.5 Grands principes découlant du polythéisme des valeurs pour l’accompagnement psychagogique.....	71
2.4.6 Le polythéisme des valeurs comme approche globale de la vie spirituelle	73
2.5 Valeurs et vie spirituelle selon Laprée	76
CHAPITRE 3 LA PRATIQUE DE LA PSYCHAGOGIE DES VALEURS.....	78
3.1 Les modalités de l’accompagnement psychagogique	79
3.1.1 Développer un regard psychagogique	81
3.1.2 Conscientisation de la posture psychagogique en intervention professionnelle	85
3.1.3 L’écoute psychagogique	88
3.1.4 Écoute des valeurs.....	91
3.1.5 Attitudes venant de la clarification des valeurs	93
3.1.6 L’accompagnement psychagogique et le test AT.9.....	94
3.2 Boîte à outils pour l’animation de projets et d’ateliers.....	100
3.2.1 Utilisation du mythe ou la voie symbolique créative.....	102
3.2.2 Conditions pour la reconduction symbolique	105
3.2.3 La phase de l’Agir psychagogique : la campagne électorale	106
3.2.4 La phase du Relire et du Réinvestir psychagogique	107
3.2.5 Outils venant de la Clarification des valeurs	110

3.3	Prospectives sur la psychagogie des valeurs en éducation	117
3.3.1	Psychagogie, processus du SASEC et autres approches.....	117
3.3.2	Psychagogie et orientation stratégique d'un centre de services scolaires	119
	CONCLUSION	122
	La vie spirituelle et les valeurs selon Laprée.....	125
	Enjeux concernant l'accompagnement professionnel de la vie spirituelle	125
	Élaborer un Test AT.9 de groupe	126
	Conflits de valeurs.....	126
	Une prospective : psychagogie et autres professions	126
	BIBLIOGRAPHIE	128
	ANNEXE 1 TABLEAU D'ANALYSE DE CONTENU	131
	ANNEXE 2 ÉTAPES DE LA RECHERCHE-EXPÉRIMENTATION POUR L'APPLICATION DE LA PSYCHAGOGIE DES VALEURS EN MILIEU ÉDUCATIF	133
	ANNEXE 3 GRILLE DE LECTURE N° 1 SUR LES LIENS DIRECTS AVEC LA NOTION DE VALEUR	135
	ANNEXE 4 JOURNAL DE BORD.....	137
	ANNEXE 5 QUESTIONNAIRE-GUIDE POUR DÉCELER LA PRÉSENCE DES UNIVERS DE L'IMAGINAIRE À PARTIR DES SCHÈMES VERBAUX.....	139
	ANNEXE 6 TABLEAU DE LA COMPLÉMENTARITÉ DES INTERVENTIONS EN PSYCHAGOGIE DES VALEURS.....	141
	ANNEXE 7 CARTE CONCEPTUELLE DU RÔLE SPÉCIFIQUE DU SASEC DANS LE PLAN D'ENGAGEMENT VERS LA RÉUSSITE CSVT 2018-2022.....	144

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1. Démarche anthropologique selon Laprée et Blouin	74
Tableau 3.1. Description de l'animation thématique dans le polythéisme des valeurs.....	103

LISTE DES FIGURES

Figure 1.1. Illustration d'un test AT.9 figurant sur la couverture du livre de Laprée (2017)	48
Figure 3.1. Portrait de Mme Démo Kratie, classe de 3 ^e -4 ^e années	108
Figure 3.2. Portrait de Madame Démo Kratie, classe de 5 ^e année	108

LISTE DES ACRONYMES

APAVECQ	Association professionnelle des animatrices et animateurs de vie spirituelle et d'engagement communautaire du Québec
AVSEC	animatrice et animateur de vie spirituelle et d'engagement communautaire
CSÉ	Conseil supérieur de l'éducation
CV	Clarification des valeurs
ÉVS	éducation à la vie spirituelle
PV	psychagogie des valeurs
SASEC	Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire
SAI	structures anthropologiques de l'imaginaire

*À mes petits-enfants,
à Louis, à Octave, à Émilien, à Arthur, à Adèle, à Iris.*

*À toutes les personnes qui font œuvre d'éducation et qui offrent aux jeunes
un accompagnement intégral, à la mesure des richesses de l'être humain.*

*Ces richesses, les jeunes ont besoin de les découvrir
et ils y arriveront grâce à votre regard psychagogique.*

Votre lumière rayonne plus loin que vous pensez.

REMERCIEMENTS

J'aimerais en premier lieu exprimer ma profonde reconnaissance à Raymond Laprée, le chercheur et l'éducateur, pour avoir créé la psychagogie des valeurs à partir des travaux de Gilbert Durand. Je le remercie également pour son accompagnement sur le long terme, pour sa patience et sa volonté de me transmettre ses connaissances durant toutes ces années, et en tant que co-directeur, à relire et commenter si généreusement mes écrits et à répondre à mes questions tant théoriques que pratiques, au niveau professionnel comme personnel. Je veux avec autant de bonheur exprimer toute ma gratitude à Martine Pelletier, co-directrice pour la qualité de son accompagnement tant au niveau académique qu'au niveau humain; ses encouragements et sa confiance en mes capacités furent déterminants dans les moments où je remettais tout en question. Je veux aussi remercier Éline Champagne et Marc Dumas pour leur évaluation du mémoire. Je remercie aussi Jacques Cherblanc pour la contribution qu'il apporte à l'étude de la vie spirituelle, dans le cadre du Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire (SASEC) et d'autres professions. Chaleureux merci à Marie-Anne Risdon, qui a tant donné pour le développement du SASEC et qui, elle aussi, un jour, a reconnu mes capacités de recherche, me faisant ainsi trouver la confiance nécessaire pour continuer malgré tout. Merci aussi à toute l'équipe du Centre d'études du religieux contemporain de l'Université de Sherbrooke : leur ouverture permet à des gens « de mon âge » d'atteindre des objectifs académiques dans un contexte de conciliation études-travail qui n'est pas facilitant. Un merci particulier à France Lacharité, une autre étudiante dont le cheminement académique et humain m'a inspirée, surtout en fin de parcours.

Plus globalement, je remercie aussi les élèves et le personnel du Centre de services scolaires de la Vallée-des-Tisserands, où je travaille, de même que mes collègues AVSEC, Suzie Dansereau, Julie Blanchard et Reynald Dionne. Je remercie particulièrement ce dernier pour sa disponibilité hebdomadaire durant les deux dernières années : en plus de m'offrir son écoute et ses rétroactions, son intérêt à s'appropriier la psychagogie m'a beaucoup touchée. À vous toutes et tous, votre collaboration a été essentielle dans le contexte du déclin du SASEC.

Ma gratitude va aussi à mes filles Aurélie et Corinne pour leur compréhension : je n'ai pas été aussi disponible que je l'aurais voulu depuis quelques années. Merci à ma famille et à ma belle-famille pour leurs encouragements. Merci à mes amies et amis, Sabrina Dubé, Aurélie Dumont, Martin Venne et Jeannine Guérin, qui croient en ce que je fais, merci pour toutes les heures passées à partager et réfléchir ensemble juste pour le plaisir. Très grand merci finalement à mon bien-aimé Jean Villemaire, conjoint dans la vie et réviseur officiel du mémoire : je lui dois beaucoup en termes de fluidité du rendu final, mais surtout, l'appui indéfectible qu'il m'a notamment exprimé sous forme de poésie à différentes reprises a été un grand facteur de persévérance en plus de sa patience de me voir toujours enfermée dans mon bureau.

Et puis, même si c'est à titre posthume, je veux aussi remercier Gilbert Durand, le grand théoricien de l'imaginaire, pour la manière dont il a vécu sa vie comme chercheur et pour l'ensemble de ses publications, dont je continuerai de découvrir toute la richesse.

AVANT-PROPOS

À l'occasion d'une formation qu'elle donnait en 2012, Marie-Anne Risdon, alors responsable du Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire (SASEC) au ministère de l'Éducation, a expliqué pourquoi il était impératif que ce service se dote d'un cadre théorique. Cette prise de conscience de l'importance de la professionnalisation du SASEC a creusé en moi le désir de mieux comprendre la théorie des structures anthropologiques (SAI) de Gilbert Durand.

En 2008, lors d'un congrès de l'Association professionnelle des animatrices et animateurs de vie spirituelle et d'engagement communautaire du Québec (APAVECQ), j'avais fait la connaissance de Raymond Laprée à sa table de représentant de l'Université Saint-Paul. Je ne me doutais pas, à ce moment-là, de l'impact que son approche, la psychagogie des valeurs (PV), alors inconnue pour moi, allait avoir sur ma vie personnelle et professionnelle. J'ai consulté Raymond en 2010 pour savoir comment élaborer de manière professionnelle un atelier sur les valeurs, puis en 2013, je l'ai revu lors d'un autre congrès de l'APAVECQ dans le cadre d'une formation sur le test At. 9 et ses bases théoriques. Finalement, en 2014, je me suis inscrite à un cours qu'il donnait à l'Université de Sherbrooke s'adressant aux animatrices et animateurs de vie spirituelle et d'engagement communautaire (AVSEC). C'est alors que j'ai réellement pris conscience du potentiel heuristique pour ma profession de la théorie des SAI que je comprenais alors dans ses grands traits, mais dont je soupçonnais qu'elle avait beaucoup plus à m'apprendre, qu'elle pouvait répondre au besoin de professionnalisation en accompagnement de la vie spirituelle dans un contexte non confessionnel. La théorie des SAI, c'était comme un iceberg : les 10 % de partie visible correspondaient à ce que j'avais l'impression d'en comprendre, cependant que les 90 % de partie invisible représentaient sa portée universelle à découvrir et d'autres richesses insoupçonnées. J'ai donc voulu en faire l'objet d'une recherche plus formelle.

Je me suis inscrite en 2015 à la maîtrise en études du religieux contemporain et j'ai suivi le cursus du programme à temps partiel tout en continuant mon travail d'AVSEC. C'est pendant ma scolarité que j'ai pris la décision de faire un mémoire de recherche qui, en croisant les SAI avec les documents fondateurs du SASEC, pourrait donner un meilleur fondement théorique à ma profession. Ce fut donc le contenu initial de mon projet qui fut présenté et accepté à l'été 2019.

Rappelons que le SASEC permet depuis 2001 d'offrir des animations en classe et des projets concrets invitant les jeunes à s'épanouir par l'ouverture à ces dimensions.

Or, à l'automne 2020, le ministère de l'Éducation du Québec a retiré de la Loi sur l'instruction publique toute mention du spirituel et la perspective d'épanouissement de la personne qui lui était accolée. Pourtant, c'est cela qui conférait à cette visée un statut laïc. De plus, en accord avec ce changement dans la Loi, l'APAVECQ travaille à retirer le terme spirituel du titre de la profession. Pourtant, le volet spirituel constitue la spécificité du SASEC, il répond à un besoin auquel aucune autre profession n'est dédiée dans les écoles.

Cependant, parce que le régime pédagogique décrivant les services complémentaires à l'élève n'a pas été modifié en conséquence, la profession d'AVSEC subsiste encore à ce jour. Ainsi, l'accompagnement du cheminement spirituel de l'élève fait toujours partie de mon mandat en tant que professionnelle du SASEC. Ce qui fait que je suis à même de constater que même dans un système scolaire laïcisé, les besoins d'éducation et de cheminement spirituel dans une perspective englobant toute la vie sont omniprésents.

Malgré la triste déconfiture de ma profession, j'ai donc choisi de recentrer ma recherche sur la vie spirituelle de manière plus large en prenant directement la PV comme objet de recherche. J'intuitionnais déjà qu'elle pouvait avoir une portée plus grande que celle de mon objectif de départ. Fondée sur les SAI, l'approche de Laprée pouvait apporter une base autant pratique que théorique pour l'accompagnement professionnel de la vie spirituelle, au-delà des particularités du SASEC. De plus, tenant toujours à améliorer mon intervention d'AVSEC sur le terrain tant qu'il serait encore possible d'intervenir à ce titre, la PV permettait d'ajouter une partie plus concrète à ma recherche en l'illustrant par le SASEC. La PV contenait aussi les éléments qu'il fallait pour permettre l'exercice de l'accompagnement spirituel des jeunes et des adultes sur le terrain de manière documentée et appuyée empiriquement. Fort de ce réalignement, mon mémoire sera-t-il un des derniers illustrant l'accompagnement au niveau du spirituel en éducation au Québec?

La mise au rancart de la vie spirituelle en éducation m'aura au moins permis de mieux apprécier les richesses de la psychagogie des valeurs, de me l'approprier pleinement en la mettant au service des jeunes et des adultes de mon milieu professionnel et d'entrevoir comment elle pourrait éventuellement être utile dans d'autres milieux.

Avant d'entrer dans le vif du sujet, j'aimerais partager une histoire vécue par une amie qui m'a aidée à percevoir l'importance de l'approche psychagogique. Atteinte d'un cancer, cette amie m'a fait part de ce qu'elle a vécu lors d'un accompagnement spirituel sollicité dans ce contexte. Elle voulait du soutien dans sa recherche de sens face à cet événement qui remettait toute sa vie en question. Voulant aborder cette épreuve non seulement d'un point de vue médical, mais aussi existentiel, elle avait donc besoin d'un accompagnement professionnel qui lui permettrait de plonger en profondeur au cœur d'elle-même, de ses croyances et de ses valeurs, qu'elle sentait amenées à évoluer. Comme le sont les personnes qui vivent des bouleversements majeurs, elle était dans un état de vulnérabilité et de remise en cause face à l'échéance de sa fin de vie désormais inéluctable en toute conscience. Elle avait besoin qu'on l'aide à porter un regard différent sur sa vie intérieure pour se rapprocher de ce qui était essentiel dans son existence avec cet imprévu incontournable. Vers quel type d'accompagnement allait-elle se tourner en toute confiance pour aborder spécifiquement le niveau ultime de sa vie?

Ayant déjà profité des services d'une clinique de santé holistique où elle recevait des soins en naturopathie, elle décida d'y consulter aussi une personne qui y offrait justement un accompagnement spirituel, mais sans plus de précisions sur son approche. Elle s'attendait à être reçue avec toute sa réflexion et son cheminement personnels sur le plan spirituel. Or, sans même s'informer des croyances ou des valeurs importantes de mon amie, l'intervenante lui a plutôt

donné d'emblée une interprétation de sa condition de santé dans des catégories relevant de traditions orientales présentées comme allant de soi. Jamais, elle ne lui a posé une question qui l'aurait ramenée vers sa propre dynamique intérieure, sa compréhension personnelle du sens de sa condition en fonction de ses points de repère symboliques déjà présents dans son univers de représentation.

Heureusement, mon amie avait le bagage nécessaire pour détecter le manque de professionnalisme, en particulier en ce qui concerne la vie spirituelle. Se sentant récupérée, poussée à adopter l'univers de sens de l'intervenante au lieu d'avancer vers sa propre dimension spirituelle, elle a mis fin à cette démarche après trois rencontres, consciente qu'une telle approche pouvait lui causer plus de tort que de bien dans sa situation délicate. En fait, les propositions de l'intervenante l'éloignaient de son objectif de creuser en elle-même le sens de sa vie au lieu de l'en rapprocher.

C'est là un exemple de ce qui peut se produire sur le marché du spirituel. Il illustre bien les dérives et les dangers inhérents à une posture d'accompagnement qui, bien que s'affichant comme professionnelle, comporte d'importantes lacunes à différents niveaux, dont une au niveau d'une compréhension de la nature d'un fondement universel. Pensant l'aider, l'intervenante lui avait offert des outils symboliques provenant de son univers de sens personnel comportant des croyances de type ésotérique qu'elle présentait comme relevant de la science et qui représentaient son cadre théorique, alors qu'il s'agissait plutôt d'un accompagnement confessionnel, mais inavoué. C'est là que se trouve l'enjeu. Accompagner la vie spirituelle de manière professionnelle doit se faire en référence à une théorie et une pratique qui relèvent de fondements rigoureux, qui indiquent dans le cheminement les voies d'un équilibre de vie à consolider, à conscientiser, à intégrer, à refaire selon les valeurs propres à chaque personne accompagnée.

Finalement, mon amie a continué son cheminement en suivant d'autres voies que celles qu'on lui avait proposées. Par le truchement de certaines circonstances, elle a eu l'occasion de faire son test AT.9 et celui-ci, en plus d'un accompagnement dans une autre approche, a contribué à répondre à son besoin de cheminement existentiel, spirituel.

L'histoire de mon amie a contribué à nourrir ma motivation pour aller jusqu'au bout dans cette longue aventure de la maîtrise. Je souhaite maintenant que cette recherche mette de l'avant le potentiel d'épanouissement que l'accompagnement de la vie spirituelle, rigoureusement fondé avec la psychagogie des valeurs, peut apporter à toute personne en quête de sens à sa vie.

INTRODUCTION

Notre recherche a pour sujet l'approche de la psychagogie des valeurs (PV) que propose Raymond Laprée (1998) pour fonder une pratique d'accompagnement professionnelle de la vie spirituelle. La qualité de cette intervention importe pour donner à la personne en quête de sens un lieu de cheminement qui est respectueux de son identité sur ce plan et lui permet de s'épanouir. Car force est de constater que, pour répondre à cette quête de sens, le marché du spirituel tel qu'il se présente la plupart du temps sur les réseaux sociaux, par exemple, offre des produits confessionnels ou encore des approches presque uniquement fondées sur l'intuition.

C'est d'abord pour notre propre bénéfice que nous avons décidé d'effectuer cette recherche. Nous avons au fil du temps, après avoir complété une formation en théologie pastorale et une autre en accompagnement psychospirituel chrétien, exploré différentes voies de quête de sens pour être au clair avec notre posture personnelle face à la vie spirituelle. Au cours de la présente recherche, nous en avons formulé une conception plus universelle que nous portions déjà intuitivement : une attention portée à ce qui se vit dans la dimension intérieure de l'être humain, quant à ses élans, pour mieux soutenir une forme d'engagement social donnant sens à la vie.

Par ailleurs, en tant que professionnelle du SASEC, nous intervenons nous-même dans le système scolaire québécois dans une perspective laïque. Notre parcours nous a fait prendre conscience qu'accompagner professionnellement la vie spirituelle requiert de pouvoir nous appuyer sur des fondements universels sur les plans théoriques et pratiques. Sans ces balises objectives, il est difficile de s'assurer qu'une démarche soit véritablement rigoureuse. Notre mandat d'animatrice de vie spirituelle et d'engagement communautaire (AVSEC) est défini par le cadre d'intervention ministériel du SASEC (Québec, 2005). Or, ce document fondateur en se référant surtout à des sources théologiques ou philosophiques plutôt qu'à la PV, qu'on retrouve en bibliographie, ne

réussit pas à établir solidement une posture laïque. Cette lacune n'a pas été corrigée par la suite dans un autre document qui devait apporter des précisions sur le cheminement spirituel des élèves dans une école laïque (Québec, 2007). De plus, bien qu'ayant fait l'objet de la thèse de Laprée et que ce dernier l'ait présentée depuis plus de 20 ans dans différents milieux (éducation, animation, accompagnement), cette approche n'a été que peu étudiée (seulement deux études terrain à ce jour).

Même au niveau scientifique, l'accompagnement de la vie spirituelle fait problème : ce n'est pas un domaine clairement balisé pour qui veut intervenir en se basant sur des fondements universels. Comme le disent Cherblanc et Risdon (2020) : « Il ressort donc de cette revue de littérature que la notion de vie spirituelle est souvent floue et que la multiplicité des conceptualisations disciplinaires tend à la fragmenter et à la déformer. » Ils soutiennent que le Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire (SASEC), à l'instar de ce qui est offert sur le marché du religieux contemporain, ne dispose pas d'un cadre théorique et pratique complet faisant consensus parmi ses représentantes et ses représentants qui œuvrent dans le milieu de l'éducation¹, au-delà des quelques recherches qui ont été faites depuis la plus récente version du cadre d'intervention ministériel². Les deux chercheurs proposent pour la profession AVSEC une approche phénoménologique du spirituel.

La PV, quant à elle, repose sur la solide théorie des structures anthropologiques de l'imaginaire (SAI) de Gilbert Durand validée empiriquement par l'Anthropologie Test à 9 éléments (test AT.9) élaboré par le psychologue français Yves Durand dans le but de valider empiriquement la théorie de l'imaginaire de son maître Gilbert Durand auprès des adultes. Ainsi, elle nous est

-
1. « [...] les AVSEC sont officiellement considérés comme des professionnels de l'éducation — du fait de leur titre et statut d'emploi —, mais ils ne possèdent pourtant quasiment aucune des caractéristiques habituellement attendues d'une profession : ils ne partagent pas de formation universitaire spécifique, n'ont pas de savoirs scientifiques communs, n'ont pas de champ de pratique réservé ni de code de déontologie, pas d'ordre professionnel non plus, etc. » (Cherblanc et Risdon, 2019, par. 1)
 2. Voici les principales publications disponibles sur le SASEC : Martineau, 2003; Cherblanc, 2005; Lefebvre, 2007; Cherblanc et Robert, 2016; Bélanger, 2017; Cherblanc et Risdon, 2020, 2020b.

apparue comme ayant un potentiel assez riche pour être universalisée et éventuellement appliquée dans diverses professions où la vie spirituelle peut être prise en compte.

Situé dans le domaine de l'étude du religieux contemporain, ce mémoire fait ainsi appel à l'anthropologie de la culture telle que présentée dans l'approche de la psychagogie des valeurs de Raymond Laprée (2000), qui y a adjoint la pédagogie de la Clarification des valeurs (CV), un processus éducatif de réflexion sur les valeurs personnelles créé par les Américains Raths, Harmin et Simon.

Question et objectifs de recherche

La question que nous nous sommes posée au départ de cette recherche est la suivante : comment pouvons-nous intégrer la psychagogie des valeurs de Laprée en tant que fondement théorique et pratique pour l'accompagnement spirituel au plan professionnel? Pour ce faire, nous nous sommes donné comme objectif premier de nous approprier la réflexion de Laprée telle qu'elle s'est élaborée dans ses publications en regard de la théorie des SAI de G. Durand et de l'approche qu'il en a proposée en la croisant avec l'approche de la CV. Comme sous-objectif, nous avons voulu préciser comment l'approche lapréeenne peut être mise en application à même le processus du SASEC, qui se découpe en trois actes — Agir, Relire et Réinvestir — que nous appliquons nous-même au quotidien dans notre intervention d'AVSEC.

Méthodologie et présentation des chapitres

Trois méthodes, aux frontières de la recherche qualitative inductive, ont été croisées ici de manière exploratoire, offrant des points de repère pour une appropriation professionnelle de la psychagogie des valeurs de Laprée. La recherche du cadre conceptuel a été effectuée à partir des principes et des étapes d'une analyse de contenus (Dépelteau, 2003, p. 293-314), puis son illustration pratique s'est réalisée par une adaptation de la recherche-expérimentation de Paillé (2007, p. 139-140), cadrant ainsi la réflexion que nous avons faite dans notre milieu de travail sur l'application du processus de Laprée. Pour en rendre compte à titre d'illustration de l'approche Lapréeenne, nos interventions et nos observations sur celles-ci ont été consignées dans un journal

de bord, que nous avons construit en suivant la description de Baribeau (2005, p. 98-114). Voici plus en détail ce que nous avons mis en place.

Avant toute chose, dans le premier chapitre, pour mieux comprendre la genèse de son approche innovatrice, il nous paraissait important de situer l'homme et son œuvre. Puis nous avons procédé à une étude des documents relatifs à la psychagogie des valeurs de Laprée pour en saisir le sens, en termes de contenu manifeste et latent (Dépelteau, 2003, p. 293-314). Pour avoir le plus de clarté et d'objectivité possible dans notre analyse de l'œuvre écrite de Laprée (thèse, articles, monographies) relativement à notre question de recherche, nous avons ensuite élaboré un tableau (voir l'annexe 1). Nous y avons inscrit les différentes publications de Laprée retenues et ensuite, nous y avons ajouté les catégories faisant l'objet de notre objectif d'appropriation : le contexte de publication (critique externe), son contenu sur la CV, les concepts définissant la psychagogie comme telle au plan théorique, puis les mentions de la vie spirituelle ou des notions s'y rapportant, le contenu touchant le processus du SASEC et finalement nous avons consacré une dernière colonne aux outils pratiques pour appliquer l'approche de Laprée sur le terrain.

Cette étape de catégorisation a été l'occasion de relever un contenu latent inhérent aux publications de Laprée qu'on retrouvera dans l'état de la recherche présenté dans la deuxième section du chapitre 1. On y lira la façon dont il a voulu faire comprendre son approche selon les contextes et les idées qu'il voulait mettre de l'avant, puis comment sa pensée a évolué, des années 2000 jusqu'à 2020. Nous avons eu la chance d'avoir un accès direct à l'auteur des écrits que nous avons étudiés. Celui-ci s'est prêté notamment à notre besoin de compléter la critique interne de son œuvre en nous présentant son parcours humain et spirituel, nous permettant de mieux saisir le contexte de sa production, ses intentions et le sens global de son cheminement. Bien qu'il ait également co-dirigé notre recherche, en aucun cas, il n'a cherché à influencer notre interprétation de ses écrits. Par la suite, nous avons procédé de manière inductive pour dégager les grands axes du cadre théorique de la psychagogie des valeurs.

Le cadre conceptuel, le contenu principal de cette recherche, est présenté dans la dernière section du chapitre 1 et tout au long du chapitre 2. Nous y décrivons les principaux concepts de

la théorie des SAI, l'approche de la CV et la notion de valeur que Laprée a déduite de la pensée durandienne.

Le chapitre 3 porte sur la mise en application de la PV dans un contexte éducatif au Québec. Nous y décrivons notamment les modalités et les outils tirés, dont ceux de l'approche en sept critères de la CV que Raymond Laprée a adjoints à son processus psychagogique. Dans une optique qualitative, nous nous sommes inspirée de la méthode de recherche-expérimentation de Paillé pour préparer et relire notre terrain d'expérimentation (voir l'annexe 2).

La collecte des données a été faite dans un tableau tenant lieu de journal de bord, où nous avons consigné nos interventions professionnelles dans une école dans laquelle nous étions affectée en tant qu'AVSEC durant l'année scolaire 2020-2021. Pour ce tableau, nous nous sommes inspirée de la définition de Baribeau : « Le journal de bord est constitué de traces écrites, laissées par un chercheur, dont le contenu concerne la narration d'événements (au sens très large; les événements peuvent concerner des idées, des émotions, des pensées, des décisions, des faits, des citations ou des extraits de lecture, des descriptions de choses vues ou de paroles entendues) contextualisés (le temps, les personnes, les lieux, l'argumentation) dont le but [...] est de se souvenir des événements et d'établir un dialogue entre les données et le chercheur à la fois comme observateur et comme analyse, de se regarder soi-même comme un autre.» (Baribeau, 2005, p.108) Le journal de bord a été constitué de notes descriptives et a fait aussi l'objet d'une pratique réflexive sur nos interventions, leur impact, les questionnements suscités, les difficultés rencontrées au quotidien avec les jeunes et les adultes accompagnés.

Nous étions donc à la fois en train d'observer notre terrain tout en y participant et en y intervenant avec l'approche lapréeenne. Notre but était de découvrir des indices de validation de la psychagogie des valeurs, en observant les effets de nos interventions à la fois sur nous-même, sur les autres adultes et sur les élèves avec lesquels nous avons régulièrement interagi dans le cadre de nos projets et de nos animations de groupe autant que dans des accompagnements individuels.

Limites méthodologiques concernant la documentation des résultats de la pratique-terrain

C'est par l'observation et la réflexivité que nous avons pu recueillir dans notre journal de bord les données qui ont servi d'indices de validation empirique de la pratique de la psychagogie des valeurs sur le terrain éducatif. Nous en avons ainsi illustré différentes facettes, mais nous ne pouvions prétendre faire une démonstration scientifique des résultats de cet accompagnement. Par sa subjectivité inhérente, notre méthodologie nous a permis de faire nos premières constatations de ce que son application pouvait impliquer concrètement, mais elle est encore loin d'apporter des preuves empiriques de l'impact de la PV en contexte éducatif,. Cette approche en est à ses débuts et notre étude constitue un premier pas pour en documenter les tenants et les aboutissants, en indiquant les grands jalons, comme autant de champs à explorer en utilisant d'autres méthodes adaptées à cet objectif.

Limites concernant la vie spirituelle et la profession d'AVSEC

Vu les limites de cette recherche, nous n'avons pas fait la recension de toutes les autres approches qui s'intéressent à la vie spirituelle en éducation. Toutefois, ce travail a été entamé dans un article (Laprée et Blouin, 2020) dans lequel nous avons déjà posé des repères indiquant que la psychagogie des valeurs de Laprée a le potentiel de les inclure toutes, parce qu'elle se situe au niveau des fondements universels du spirituel.

D'autre part, outre les précisions données sur le SASEC et le milieu éducatif comme illustration de l'application de l'approche lapréeenne, nous ne visions pas ici à creuser directement les fondements de notre profession tels qu'ils ont été élaborés. Notre réflexion est demeurée centrée sur la psychagogie en elle-même, l'éducation étant une des voies d'application possibles parmi d'autres qui sont à explorer.

CHAPITRE 1

LA PSYCHAGOGIE SELON LAPRÉE

La psychagogie des valeurs, une nouvelle approche proposée par Raymond Laprée, se fonde sur la théorie des structures anthropologiques de Gilbert Durand (1921-2012). Pour mieux comprendre ce qui l'a inspirée, nous présenterons d'abord le parcours de Raymond Laprée et nous verrons la place centrale qu'a occupée dans sa pensée l'œuvre magistrale de G. Durand. Celle-ci lui a donné les assises nécessaires pour concevoir une notion universelle de la vie spirituelle pouvant se déployer dans une pratique d'animation qu'il put par la suite développer et expérimenter durant sa carrière universitaire. Ensuite, l'état de la recherche nous amènera à constater que les études disponibles sur la psychagogie ont été réalisées en totalité par Laprée lui-même. Les contextes de ses diverses publications le demandant, il ne met pas toujours en évidence sa réflexion sur les valeurs ou le fondement spirituel de son approche, mais nous verrons que ces dimensions sont toujours présentes, peu importe le public auquel il s'adresse. La compréhension spécifique de ce que la psychagogie amène dans la définition de la notion de valeur et sa portée au niveau de la vie spirituelle seront abordées au chapitre suivant, mais pour l'instant, voyons en quoi le parcours de Laprée l'a conduit à proposer la psychagogie des valeurs comme approche dans le domaine des sciences religieuses et ce pourquoi il lui a consacré toute sa carrière de chercheur jusqu'à ce jour.

1.1 L'homme et l'œuvre

En plus des quelques éléments biographiques relevés dans les publications de Laprée, nous avons pu bénéficier d'entretiens personnels avec lui. Son généreux partage nous a permis de mieux cerner la trame de fond de son cheminement professionnel et humain l'ayant mené à développer et enseigner la psychagogie des valeurs. Laprée a acquis au fil de sa carrière les diverses expertises qui sont impliquées dans l'approche psychagogique et qui lui donnent son ampleur

théorique et pratique. À un autre niveau, son parcours illustre bien cet important constat du Conseil Supérieur de l'Éducation (CSÉ) stipulant que pour accompagner les élèves vers un bien-être (Québec, 2020), il faut d'abord intégrer des compétences qui rendent possible de le cultiver en soi avant tout. Ainsi, nous verrons que Raymond Laprée, dans sa vie spirituelle, tend lui-même vers cet état de sagesse qu'il propose de cultiver par la psychagogie des valeurs. Voici donc son cheminement tel qu'il nous l'a lui-même décrit.

1.1.1 Un cheminement académique et professionnel insufflé d'engagement social

Né en 1941 dans une famille ouvrière d'un bas quartier de Montréal, Raymond Laprée y a fréquenté l'école primaire tenue par les Frères des Écoles Chrétiennes, à l'ombre de l'Église Sainte-Brigide où il a été un fidèle servant de messe. Puis, pour ses études classiques, le jeune Laprée a choisi, parmi les trois offres de gratuité scolaire qu'on lui a faites, celle du collège Mont-Saint-Louis, dirigé par la même congrégation religieuse dont l'apostolat social et éducatif était centré sur la jeunesse des quartiers populaires. Leur approche aurait contribué à forger chez lui l'attitude d'accueil et de valorisation de l'unicité de chaque personne, laquelle attitude caractérise le regard spécifique à l'accompagnement psychagogique.

Reconnu comme un étudiant studieux, Laprée s'est aussi impliqué dans l'animation de la vie étudiante, notamment à la présidence de sa classe, puis de son collège. Poursuivant son projet vocationnel de la prêtrise tout au long de ses études collégiales, il est ensuite entré au Grand Séminaire de Montréal où il reçut sa licence en théologie en 1966. Il n'a toutefois pas été ordonné prêtre, les autorités sulpiciennes ayant soulevé un doute, semble-t-il, sur sa disposition à l'obéissance inconditionnelle. Cependant, avec l'autorisation du cardinal de l'Église de Montréal (Mgr P.-E. Léger), il se mit temporairement au service de son diocèse en tant qu'aspirant prêtre-ouvrier, travaillant en usine à des tâches manuelles concurremment à un engagement paroissial. Puis, rompant ses liens cléricaux, il s'est dirigé vers l'enseignement secondaire dans des écoles de quartiers ouvriers et, par la suite, devint animateur de vie étudiante au collège de l'Assomption, et directeur des services aux étudiants au niveau collégial ainsi que registraire. Entre-temps, inscrit dans la première cohorte formée en information scolaire et professionnelle,

il est certifié conseiller en la matière (1972). Toujours actif dans son milieu scolaire autant que dans son milieu communautaire, Laprée y déploie ses habiletés en animation et en négociation, créant un service municipal de loisirs pour jeunes, participant à la rédaction d'une première convention collective pour les professeurs du Collège ou encore formant un comité de citoyens qui obtint du ministre des Affaires municipales la première injonction au Québec contre un dépotoir délinquant qui menaçait la source d'eau potable de la ville.

En 1976, il quitte le domaine de l'éducation et, fort de ces expériences, décide d'œuvrer dans le nouveau système de santé du Québec, devenant organisateur communautaire dans un CLSC, puis agent d'information au Département de santé communautaire de Lanaudière, poste qu'il a occupé pendant 10 ans. Dans le cadre de cet emploi, il a participé à l'élaboration des campagnes provinciales et régionales de prévention et de promotion de la santé globale. Pendant les deux années précédant le référendum de mai 1980 sur la souveraineté du Québec, il a agi comme attaché de presse, à temps partiel, au bureau de comté de l'influent Jacques Parizeau, alors ministre des Finances et président du Conseil du trésor.

C'est durant cette période intensive d'engagements communautaires que Laprée, rendu au mitan de sa vie, fait la rencontre inattendue de Jean-Marie Berlinguette au moment où ce dernier créait le Centre Option Ouverte. Laprée s'est inscrit à la formation de psychoreligiologue et c'est là qu'il a pris contact avec la CV, sans toutefois l'approfondir à souhait. Il cherchait tout particulièrement un pôle unificateur plus universel encore pour comprendre le fait religieux autrement que par la voie théologique. En préparant un cours sur la sociologie de la religion, il découvre à tout hasard sur un rayon de la bibliothèque du Collège de l'Assomption un livre de Gilbert Durand, *Les Structures anthropologiques de l'imaginaire*, qu'il emprunte à long terme, qu'il lit et qu'il relit avec l'intuition que cette étude lui apporterait la matière recherchée.

C'est ainsi qu'il a élaboré un projet doctoral de recherche sur la complémentarité de la CV avec la perspective de l'*homo symbolicus* selon la théorie anthropologique de Gilbert Durand, projet pour lequel il fut accepté à la faculté de Théologie et des sciences des religions de l'Université de Montréal.

Dans le cadre de sa recherche doctorale, Laprée est allé rencontrer Gilbert Durand en France, dans sa propre résidence à la montagne dans les Alpes, à environ 50 km de Chambéry où se situe l'Université de Savoie et Mont-Blanc, là où enseignait le grand théoricien de l'imaginaire. Cet échange lui a permis d'apprécier de l'intérieur la personnalité de Durand et de s'imprégner de l'ambiance de son milieu de vie. Il a bénéficié de son accueil chaleureux et a pu tenir avec lui des discussions de fond qui sont venues confirmer son analyse. En 1998, Raymond Laprée a défendu sa thèse sous le titre définitif de *la Values Clarification confrontée aux perspectives de Gilbert Durand sur le polythéisme des valeurs*. Il y proposait une définition durandienne de la notion de valeur – à savoir une dynamique symbolique, essentiellement – qu'il articulait de façon pratique en une démarche nommée la *psychagogie des valeurs*.

Après sa scolarité de troisième cycle, il avait entrepris un autre changement professionnel, à Ottawa cette fois, au sein d'une équipe de communication de l'ACDI qui créait des outils pédagogiques destinés à sensibiliser les jeunes Canadiens aux enjeux du développement international. Fréquentant à l'occasion l'Université Saint-Paul (Ottawa) pour la richesse de sa bibliothèque en théologie et en sciences humaines ou pour assister à des colloques, il y est devenu professeur à temps plein en 1992, au sein de l'Institut des communications sociales. Son affectation principale, qu'il a assumée pendant 25 ans, concernait la formation professionnelle en animation de groupe. À la faculté des Sciences humaines, certains cours donnés par le professeur Laprée portaient sur le religieux contemporain (laïcité, interculturalité) et d'autres, sur des études de conflits (enjeux linguistiques au Canada, techniques de conciliation de grands groupes). Certifié par l'Intercultural Development Research Institute (Oregon, 1994), il a également enseigné la CV et offert des cours en sensibilisation à la pluralité culturelle à la faculté d'Éducation de l'Université du Québec en Outaouais (UQO). Il y a aussi coordonné la formation professionnelle des premières cohortes d'AVSEC (2001-2002).

1.1.2 Diffusion de l'approche psychagogique et de ses fondements empiriques dans la profession d'AVSEC

Poursuivant toujours son approfondissement de la théorie durandienne de l'imaginaire dans différents domaines, notamment en psychologie développementale, en psychologie des groupes

et en anthropologie générale, Laprée met en pratique ses notions et diffuse ses recherches appliquées en éducation³, en éthique⁴, en sciences de la religion⁵. Il publie plusieurs livres, notamment sur l'efficacité organisationnelle des projets de groupe⁶, puis sur l'animation efficiente des réunions⁷. Une synthèse prenait forme entre tous ces champs de réflexion, d'action et de certaines occasions de recherche principalement centrée sur les jeunes avant l'adolescence. Et cela allait être bénéfique pour la psychagogie.

Durant cette période d'intenses recherches et de diffusion, Laprée s'est adressé aux AVSEC pour soutenir le développement de leur profession avant même que celle-ci ne soit officiellement en vigueur. En 2001 était créée la profession d'AVSEC. C'est lui qui forma tous les nouveaux et toutes les nouvelles professionnelles de la région de l'Outaouais, puis à titre de co-formateur, celles et ceux du Grand Montréal, de Laval et des régions des Laurentides et de Lanaudière (2001-2003). Membre de la nouvelle Association professionnelle des animatrices et animateurs de vie spirituelle et d'engagement communautaire du Québec (APAVECQ), Laprée a régulièrement offert des ateliers de formation aux congrès annuels. Il a abordé les thèmes de l'animation, de la responsabilité déontologique des AVSEC, de la laïcité dans les écoles, de l'importance de la symbolique dans les activités soutenues par les AVSEC, puis de la psychagogie comme démarcation identitaire de la profession d'AVSEC. Il lui importait grandement que ces professionnels puissent disposer d'outils tant sur le plan intellectuel que pratique pour permettre l'atteinte de l'objectif qu'ils portaient : que les jeunes puissent apprendre à « nourrir leur vie

-
3. LAPRÉE, Raymond (2002). « La clarification des valeurs nouvelle manière », dans BOUCHARD, Nancy (dir.), *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale; six approches contemporaines*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1-46.
 4. BOUCHARD, Nancy et LAPRÉE, Raymond (2004). *Éduquer le sujet éthique. Par des pratiques novatrices en enseignement et en animation*. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 176 p.
 5. LAPRÉE, Raymond (2004b). « Un test archétypal pour rééquilibrer le sens » dans I. GRELLIER, STRUB, H. et E. Genre, (dir.), *Tradition chrétienne et créativité artistique. Quand les arts stimulent le dialogue œcuménique*, Zurich, Éditions S.I.T.P., 199-212.
 6. LAPRÉE, Raymond (2004). *Réussir vos projets de groupe. Ciblez correctement et atteignez vos résultats*. Montréal, Les Éditions Logiques, 236 p.
 7. LAPRÉE, Raymond (2006). *8 clés pour réussir vos réunions*, Montréal, Les Éditions Logiques, 352 p.

intérieure et changer le monde » (Secrétariat aux affaires religieuses, 2005) par leurs interventions.

Cela ne pouvait pas être possible sans un solide appui sur la recherche empirique. En premier lieu, Laprée a dirigé le mémoire de recherche de Myriam Laroche (Université Saint-Paul, 2002) intitulé *L'existence d'une phase autonome de développement de la faculté imaginaire à l'âge de 7 à 12 ans*. Cette recherche démontrait la carence d'une théorie de l'imaginaire de l'enfance à l'intérieur de la littérature scientifique; elle laissait toutefois soupçonner une sorte de saut qualitatif de l'imaginaire, probablement définitif, à partir de l'âge de 9 ans. Pour vérifier cette hypothèse, Laprée s'est joint à son collègue Christian Bellehumeur pour constituer une équipe de recherche qui étudia la capacité des jeunes à élaborer leur propre univers symbolique à l'aide du test AT.9. Cette recherche s'est réalisée dans trois régions du Québec et fut réalisée en collaboration notamment avec l'université de Sherbrooke. Les résultats statistiques ont été publiés dans quelques revues scientifiques en français et en anglais. Dans un livre (Laprée, 2017), Laprée a par la suite démontré plus spécifiquement que ces mêmes jeunes de 9 à 12 ans ont la capacité d'élaborer symboliquement leur propre vision du monde, grâce à la voie que leur ouvre le test AT.9.

Ces travaux sur l'imaginaire des enfants ont été soumis aux AVSEC en guise de fondement rigoureux à leurs interventions, au-delà des quelques points de repère généraux qui avaient été proposés lors de l'implantation du service en 2001. La psychagogie a été présentée à plusieurs reprises, lors de journées de formation continue de l'APAVECQ et dans un cours à l'Université de Sherbrooke qui leur était consacré. Par la suite, il a publié avec l'AVSEC autrice du présent mémoire un article scientifique⁸ relatant la première étude d'accompagnement psychagogique sur le terrain auprès de 15 enfants d'âge primaire, en l'occurrence des jeunes de 6 à 12 ans. Dans une étude plus récente menée en collaboration avec les professeurs Christiane Bergeron-Leclerc

8. Laprée, R. et Blouin, S. « La psychagogie comme mode d'accompagnement », dans *Éducation et socialisation. Les cahiers du CERFEE*, [en ligne], 56(2020), mis en ligne le 2020-06-01, page consultée le 2022-04-16. DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.12003>.

et Jacques Cherblanc, de l'UQAC, il a démontré que, dès l'âge de 6 ans, les enfants sont capables de scénariser leur vie intérieure par le mode symbolique, notamment à l'aide du test AT.9.⁹

Finalement, il faut encore ajouter à ce parcours les fructueuses relations amicales que Raymond Laprée a développées à la suite de son doctorat avec les professeurs Gilbert Durand et Yves Durand, et avec d'autres membres des divers Centres de recherche sur l'imaginaire (CRI). Collaborant aussi avec d'autres chercheurs qui développent la pensée de Gilbert Durand dans différents domaines, il a été un des instigateurs d'un colloque tenu en 2012 à Ottawa sur les études durandiennes faites dans les Amériques. Il y a présenté une conférence proposant un fondement théorique durandien à l'animation de groupe. Cet événement s'est déroulé six mois avant le décès de Gilbert Durand et ce dernier, alors âgé de 91 ans, en a suivi la préparation et les travaux même s'il ne pouvait y être en personne. Laprée fut aussi un des co-directeurs de la publication des actes du colloque, qui furent présentés en hommage à sa mémoire et à son œuvre (Laprée et Belhumeur, 2013). Aujourd'hui retraité de l'enseignement universitaire, mais non de la recherche, il fait à ce jour toujours partie de l'équipe de recherche de l'UQAC à titre d'expert concernant le test AT.9 comme outil de mesure. Ce projet est aussi l'occasion de former à l'utilisation du test AT.9 des professionnelles et des professionnels dans le domaine du travail social comme tel.

Notre propos portant sur la vie spirituelle, nous avons voulu aussi pouvoir entrevoir la source symbolique de la production intellectuelle de Laprée. Comment donc définir, sans galvauder son cheminement, l'élan intérieur qui a porté Laprée dans sa vie, et plus spécialement lors des étapes de production de son doctorat qu'il a suivies tout en maintenant activités professionnelles et implications communautaires sans s'épuiser? Parce que c'est de cela qu'il est question dans la psychagogie : comment maintenir l'équilibre? Nous avons pu comprendre, d'après son témoignage, que depuis sa plus tendre enfance, Raymond Laprée a eu le désir de s'engager pour sa communauté ecclésiale et, plus largement, pour sa société. Dès l'âge de 5 ans, il avait un

9. Laprée, R., Cherblanc, J. et Leclerc-Bergeron, C., « Le thème du dragon chez les enfants au regard des structures anthropologiques de l'imaginaire chez Gilbert Durand », *Iris*, 42, à paraître en 2022.

intérêt marqué et des aptitudes naturelles pour les questions de sens. Toute sa vie, il s'est engagé sous différentes formes et dans différents milieux professionnels où, dit-il, il a cherché à faire ce qu'un humain doit faire pour bien vivre au milieu des siens et être utile pour faire évoluer la société. « Être tout à tous » était sa devise personnelle, sans tambour ni trompette. Aujourd'hui retraité, cette forme de spiritualité incarnée, qu'il a partagée en quelque sorte dans sa thèse lorsqu'il a utilisé son propre système de valeurs pour illustrer les degrés du symbolisme durandien (Laprée, 2000, p. 460-468), continue de l'inspirer. Il est à ce jour encore appliqué à approfondir sa pensée et ses recherches autour de l'œuvre de Gilbert Durand tout en recherchant un équilibre entre toutes ses activités, notamment dans son implication sociale. Il nous dira que c'est l'intégration personnelle de la théorie de l'imaginaire qui lui permet de bien vivre. Il y a trouvé le fondement d'une sagesse qui lui indique de successivement satisfaire les appels souvent contradictoires des différents « dieux » qui habitent symboliquement son imaginaire comme celui de tout *homo sapiens*, pour le dire en termes durandien. Son intention profonde est de contribuer à ce que les jeunes, peu importe leur âge, bénéficient d'un accompagnement à la hauteur de leur statut d'être humain qui crée du sens. C'est là le cœur de l'approche psychagogique dont nous ferons maintenant la recension des écrits.

1.2 État de la recherche sur la psychagogie des valeurs pour accompagner la vie spirituelle

La psychagogie des valeurs de Laprée n'a pas fait l'objet de nombreuses recherches, conséquemment la manière dont cette approche est reliée à la vie spirituelle n'a pas été investiguée non plus à ce jour. C'est pourquoi, en premier lieu, nous présenterons très brièvement comment la communauté universitaire a reçu la thèse lapréenne. Puis, nous rendrons compte de l'évolution de la présentation de la psychagogie des valeurs selon les contextes des publications subséquentes de son créateur. Nous exposerons aussi pour chacune d'elles comment ce dernier a exprimé ce à quoi il associe la vie spirituelle dans son type d'accompagnement (même s'il n'emploie pas toujours ce terme de manière explicite). Nous serons à même de constater que le nom même de l'approche a varié, le substantif « valeur » n'en faisant pas toujours officiellement partie selon le public ciblé. Puisque notre intention de recherche est de savoir en quoi la psychagogie des valeurs peut servir de fondement à

l'accompagnement de la vie spirituelle, cette lecture permettra de situer au départ à quels autres vocables Laprée l'associe avant de pouvoir en donner une explication psychagogique.

D'abord, en utilisant les banques de données universitaires, on ne trouve qu'une seule recension de la publication de la thèse lapréenne. Nancy Bouchard, une proche collaboratrice de Laprée dans la recherche sur l'éthique en éducation, en fait le résumé dans la revue *Religiologiques*, publiée par le département de sciences religieuses de l'UQAM. Elle confirme l'aspect rigoureux et convaincant de son argumentation en qualifiant « d'incontournable » le travail de Laprée pour « quiconque s'intéresse à la question des valeurs en éducation » (Bouchard, 2001, p. 245). Bouchard n'utilise pas le terme spirituel pour spécifier comment Laprée explique la valeur, mais elle relève qu'il situe sa recherche dans la continuité de la pensée religiologique de l'UQAM. Elle indique aussi que la création de sens s'effectue par la fonction symbolique de la valeur, le symbole comportant une dimension pouvant référer à l'ultime. Finalement, elle souligne que la psychagogie vise à accompagner « l'homme primordial » : dans sa thèse, Laprée emploie ce terme pour décrire le rôle du psychagogue en ce que son intervention s'adresse aux structures fondamentales et premières de l'être humain (Laprée, 2000, p. 407). Présentes avant toute inculturation, ces structures inhérentes à la nature humaine seront explicitées plus loin dans ce chapitre et la notion de valeur s'y adjoignant sera plus amplement décrite au chapitre 2. Nous pouvons ajouter à propos de la vie spirituelle que Laprée mentionne à plusieurs reprises son intention de recherche dans sa thèse, à savoir : « Dans l'introduction de notre étude, nous notons que notre recherche est née de notre insatisfaction à pratiquer une approche évaluative trop coupée des aspirations ultimes des participants » (Laprée, 2000, p. 276) et encore : « Nous pouvons déjà voir poindre la question que nous soulevons dans notre étude à savoir l'analyse d'un mode d'intervention, et sa mise au point, en vue d'aider les personnes à donner du sens (ultime, "spirituel") à leur vie. » (Laprée, 2000, p. 311-312)

Les publications subséquentes de Laprée présentent des variations, des angles différents de compréhension qui complètent son approche, de même que l'avancée de sa pensée au fur et à mesure qu'il l'a expérimentée avec ses étudiantes et ses étudiants.

Après la publication de la thèse de Laprée, on trouve des références à la psychagogie des valeurs et ses applications possibles en éducation et animation, notamment pour le SASEC. Deux ouvrages, destinés aux éducatrices et aux éducateurs du primaire et du secondaire voulant s'outiller en vue du développement moral du sujet éthique, comportent des chapitres où Raymond Laprée explicite son approche. Il n'y définit pas les termes de morale et d'éthique. Toutefois, à notre demande, il nous a exprimé sa préférence pour la définition du *Dictionnaire de la philosophie Larousse* (Julia, 1984)¹⁰ plutôt que celle plus complexe de *l'Encyclopædia Universalis*, ne voulant pas se positionner en spécialiste du problème des distinctions sur ces vocables, laissant aux philosophes le soin d'en discuter entre eux.¹¹

Premièrement, dans son chapitre « La Clarification des valeurs, nouvelle manière » (Laprée, 2002), pour une publication regroupant plusieurs modèles d'éducation morale, Laprée ne décrit pas la PV comme une compréhension universelle qui peut recouvrir l'ensemble de l'activité de clarification, comme dans sa thèse. Il présente plutôt les divers ajouts qui ont été apportés à la CV par différents auteurs pour répondre à la critique sur ses fondements, notamment celles qui concernent la dimension spirituelle de la valeur, le sujet de sa thèse. Il mentionne que l'approche psychagogique apporte une nouvelle définition de la valeur qui trouve son assise dans la dimension symbolique. Ce mot « valeur » recouvre l'aspect de profondeur que l'animatrice ou l'animateur doit se préoccuper de nourrir par ses interventions, par le recours à une dimension morale, religieuse ou mythique de la valeur qui vient élargir « la conscience de soi et des autres ».

10. L'éthique est la « science des principes de la morale. La morale désigne plus particulièrement l'application de ces principes dans les actes particuliers de la vie. » La morale quant à elle y est définie plus précisément comme étant la « science du bien et des règles de l'action humaine. [...] La morale répond à la question de la destination véritable de l'homme; elle est donc la partie de la philosophie qui intéresse le plus directement chacun. Toute action libre et réfléchie suppose que sa fin soit tenue pour valable, i.e. qu'elle suppose une réflexion et une décision morale. D'une façon générale, dès que nous réfléchissons à notre vie et au sens que nous voulons lui donner, nous posons le problème de la morale. »

11. Laprée nous a cependant précisé sa réflexion : il remarque que les principes sociaux édictés par l'éthique peuvent être imposés au détriment des choix moraux tels que Kohlberg les présente dans ses cas de résolution de dilemmes moraux. Une personne peut être motivée dans ses choix par des impératifs qu'elle ressent au niveau intérieur, laissant alors de côté le recours à une réflexion rationnelle qui pourtant devrait primer selon l'éthique... En toute cohérence avec son approche psychagogique définie comme un accompagnement sur le chemin vers soi. Laprée a donc opté pour une posture ancrée dans le concret de la vie, celle de la « morale ». En ce sens, à l'aide de la PV, il propose d'accompagner les gens.« à clarifier leur conscience selon une voie/voix intérieure aussi épurée qu'ils peuvent le faire, afin d'être profondément fidèles à eux-mêmes ».

La psychagogie des valeurs est ainsi associée à l'aspect spirituel qui manquait au départ à la CV. Il en fait la description en apportant un approfondissement à un critère de cette approche qui concerne l'appréciation de ce qui est choisi, soit la part affective du choix. Ce faisant, l'énergie venant d'un élan vital sur le plan vertical pourra ensuite être disponible pour intégrer une valeur sur le plan horizontal, quotidien. Autrement dit, il insiste sur la dimension spirituelle ou religieuse comme source d'une valeur de prime abord, celle-ci s'exprimant dans une approche symbolique par et au-delà des différentes manifestations particulières provenant de telle ou telle culture spécifique.

Sur le plan de la pratique, Laprée indique des balises à respecter pour le succès des interventions psychagogiques. Il mentionne l'importance de considérer deux besoins concrets pour la réussite de la CV « nouvelle manière » : une participation volontaire au niveau de la prise de parole dans le groupe, en référence au premier critère de la CV et le déroulement de l'activité dans un local sans perturbation. À propos de cette dernière recommandation, il n'est pas toujours facile de l'appliquer dans le contexte d'une classe où des interruptions surviennent très souvent (message interphone, arrivée non prévue d'un autre membre du personnel, téléphone, etc.), mais Laprée présumait à cette époque que le déploiement à venir des professionnelles et professionnels du SASEC dans les écoles permettrait de remédier à cette situation.

Deuxièmement, nous retrouvons la PV dans un ouvrage en continuité avec la publication précédente, mais davantage centrée cette fois-ci sur la pratique, avec des outils concrets pour l'éducation à l'éthique dans le cadre de l'instauration du cours d'éthique et culture religieuse et du SASEC (Bouchard et Laprée, 2004). Laprée en signe notamment toute la deuxième partie, consacrée à ce nouveau service complémentaire professionnel. Dans les fondements du SASEC qu'il présente en introduction, il désigne le cycle de la vie humaine comme une « recherche de la bonne vie », en ajoutant « qu'à titre de post-modernes, nous aurions tendance à qualifier [cette recherche] de cycle de spiritualité responsable et engagée » (Laprée et Lacroix, 2004, p. 119). Plus loin, il propose aussi un rapprochement nouveau avec la CV en précisant son objectif :

[...] examiner comment les idées de transcendance et d'ouverture de soi à l'autre, véhiculées dans le système scolaire québécois, peuvent trouver place au côté d'une pédagogie des valeurs. Évidemment, nous pourrions aborder ce rapprochement dans toute son ampleur en plongeant jusqu'aux racines archétypales de la valeur, par le recours à la Psychagogie des valeurs (1998), mais le propos de l'ouvrage nous oblige à restreindre nos ambitions [...] (Laprée et Lacroix, 2004, p. 127)

Il réfère donc globalement à la PV comme une approche permettant une compréhension plus complète de la valeur et invite le lecteur à consulter sa thèse pour creuser le sujet. Se centrant sur la CV qui a l'avantage d'être simple à appliquer, il en décrit ses principaux outils avec des exemples concrets — la fiche-valeur, notamment — tirés du milieu scolaire. Il innove ensuite en proposant d'y d'ajouter des critères afin que la CV couvre les deux dimensions du SASEC : la vie spirituelle et l'engagement communautaire. La dimension spirituelle est ainsi abordée rationnellement, par un questionnement relatif à la conscience de la dimension de la transcendance au niveau métaphysique et à la transcendance de soi. Il mentionne qu'il présente ces ajouts à la CV à titre exploratoire et qu'ils devront être testés sur le terrain. Finalement, dans un autre chapitre, Laprée expose l'approche de la philosophie pour adolescents, adaptée aux objectifs du SASEC, sans toutefois que celle-ci soit analysée à l'aune de la théorie durandienne, comme il le fait aujourd'hui. Malgré cela, il proposait déjà à cette époque une utilisation réduite des images dans l'animation afin de ne pas distraire les élèves du propos principal de l'activité. Nous constatons ici une consigne qui se situe dans le droit fil de la théorie durandienne de l'imaginaire.

En bout de piste, en revoyant l'ensemble des écrits de Raymond Laprée dans ces deux publications, nous pouvons constater que l'accent est mis sur l'explication d'une utilisation de la CV complétée par des ajouts prenant en compte la dimension verticale de la valeur, celle-ci pouvant notamment être atteinte par une approche symbolique, psychagogique vécue avec ou sans liens avec une tradition religieuse ou spirituelle. En ce qui concerne le SASEC auquel Laprée s'adresse directement, nous pouvons noter qu'il présente la dimension spirituelle comme base de la valeur et qu'elle se vit à un niveau de profondeur autre que l'aspect strictement horizontal de la morale ou de l'éthique. La dimension spirituelle a de plus une fonction motivatrice, rendant accessible une énergie pour soutenir l'intégration concrète durable des valeurs, là où la CV trouve

sa pleine utilité. Finalement, nous pouvons aussi déduire que Laprée considère la théorie durandienne comme transversale à toutes les approches qu'il présente en animation, il s'y réfère de manière naturelle, pourrait-on dire. La théorie durandienne sous-tend sa pensée, même lorsqu'il décrit des interventions sans liens directs avec son approche psychagogique. Comme nous le verrons, la psychagogie des valeurs permet un regard global qui permet d'ajuster d'autres types interventions selon une perspective d'équilibre systémique entre les polarités de l'imaginaire en tension.

Après cela, la pensée de Laprée commence à rayonner à l'international. À la suite d'un congrès à Rome réunissant des théologiens de diverses confessions chrétiennes, Laprée publie, dans un ouvrage qui explore la question de la créativité artistique et de l'œcuménisme, une contribution qui relate l'accompagnement d'adultes avec le test AT.9 « pour rééquilibrer le sens » (Laprée, 2004b). Il y expose les résultats d'ateliers de croissance personnelle pour les adultes, donnés dans le cadre de son enseignement universitaire mettant en relation les questions de sens et l'animation. L'accompagnement psychagogique par l'AT.9 s'y révèle efficace en agissant à un niveau très profond du psychisme par la voie symbolique.

Même si la PV n'y est pas en titre, comme approche à promouvoir, il situe anthropologiquement la quête spirituelle en s'appuyant sur les conclusions de sa thèse qui, par ailleurs, est évoquée comme référence théorique à l'expérience vécue des participantes et participants à son atelier, dans la symbolique créée par leur imaginaire. Commentant en 2021 cette publication à l'occasion de la présente recherche qu'il co-dirige, Laprée nous a indiqué qu'il avait fait cet exposé dans un souci de tenir compte de la posture théologique multiconfessionnelle de l'assemblée, tout en invitant son public à s'ouvrir à une dimension fondamentale commune aux démarches religieuses : allait-on y rejeter la démarche psychique au profit d'une démarche croyante? De plus, devant un public fortement européen, il fallait également éviter les prises de bec entre freudiens et jungiens.

Quelques années plus tard, Laprée s'adresse ensuite à nouveau à la communauté internationale européenne en publiant le contenu d'un atelier donné à Lucerne en Suisse, à l'occasion d'un

congrès sur le développement communautaire local et global. Il y présente le SASEC, sa définition et son fonctionnement, tels qu'ils se retrouvent dans le cadre ministériel, notamment le cycle de l'intervention préconisée (Agir-Relire-Réinvestir) et décrit la psychagogie des valeurs comme étant un des « processus plus élaborés » adapté pour le Relire (Laprée, 2008). La PV est donc associée directement à la vie spirituelle telle que définie dans le processus du SASEC, Laprée invitant son lectorat à consulter sa thèse pour comprendre le lien entre *l'homo symbolicus* et celle-ci.

La psychagogie des valeurs est ensuite le thème d'un autre article de Laprée publié en France, s'adressant cette fois spécifiquement à la communauté de recherche durandienne internationale. Dans un regard philosophique, l'angle de cette présentation est épistémologique (Laprée, 2011) : la pensée de Gilbert Durand est exposée en détail pour justifier la définition de la notion de valeur soutenue dans sa thèse en vue de combler le vide théorique de l'approche de la CV. Le concept lapréen de valeur, que nous expliciterons plus loin, contient la notion centrale de *signifiance symbolique*, ce qui nous rapproche directement de la vie spirituelle.

Parus au Québec et en France simultanément, deux autres textes constituent les dernières publications disponibles sur la psychagogie des valeurs. En 2017, Laprée expose de manière détaillée la psychagogie en contexte éducatif, y consacrant un ouvrage complet destiné à rejoindre un large public : *La sagesse des 9-12 ans; 30 vies chez Monsieur Lazhar*. Pour illustrer la psychagogie dans la culture québécoise, Laprée réfère dans son sous-titre à une émission de télévision et à un film, tous deux réalisés à Montréal. Ils portent sur le vécu des jeunes et de leurs enseignantes et enseignants à l'école, dans ce qu'elles et ils peuvent vivre de plus ordinaire comme de plus tragique, faisant écho à toutes les épreuves qui jalonnent la vie. Par ailleurs, Laprée obtient pour cette publication l'appui de l'APAVECQ¹² quant à la pertinence de son approche pour les AVSEC. Il adapte son langage au milieu de l'éducation, renouvelant à la québécoise certaines expressions typiques de la théorie durandienne de l'imaginaire. Notons à

12. Association professionnelle des animatrices et animateurs de vie spirituelle et d'engagement communautaire du Québec.

cet égard que le créateur du Test AT.9, Yves Durand, en signe la préface et qu'il cautionne l'apport original du langage de Laprée. Le livre est aussi disponible pour le public français, mais avec un sous-titre différent : *Accompagner l'autre sur le chemin vers soi*, qui correspond à la définition que Laprée donne à son approche. Ce livre démontre la validité de la PV par l'étude de 30 cas de jeunes Québécois et Québécoises ayant réalisé leur test AT.9 lors de la recherche de 2012. En croisant les données du test avec d'autres échelles de mesure (dont l'estime de soi) pour cibler les besoins des jeunes, Laprée propose de manière théorique les différentes voies concrètes d'accompagnement psychagogique des jeunes. Elles sont induites par l'univers de sens découvert dans chaque test et visent à favoriser « l'épanouissement optimal des jeunes », selon la vision du monde que chaque enfant exprime dans son AT.9. Le cadre de la recherche ne prévoyait pas un accompagnement terrain pour les jeunes à ce moment, celle-ci visait d'abord à valider l'utilisation du test AT.9 auprès d'enfants de 9 à 12 ans.

En ce qui concerne la vie spirituelle, Laprée s'adresse à différentes reprises directement aux AVSEC ainsi qu'à tout adulte désirant favoriser l'épanouissement des jeunes. Le dernier chapitre offre notamment une entrevue avec Marie-Anne Risdon, responsable du SASEC au ministère de l'Éducation, qui élaborait à ce moment une thèse sur la vie spirituelle en éducation. L'apport de la psychagogie est vu comme recouvrant les perspectives de Risdon, tout en proposant une façon de favoriser le développement de la vie bonne pour les jeunes, l'expression de la sagesse dont ils sont capables, d'où le titre du livre. Les jeunes peuvent donc compter sur les ressources de leur imaginaire, de cette faculté à cheminer vers leur équilibre de vie, considéré comme un état de sagesse, celui-ci pouvant être facilité par l'accompagnement psychagogique. Tout compte fait, notons que le terme *valeurs* ne se trouve pas accolé à la psychagogie dans cette publication, mais qu'il y est implicite. La description que Laprée propose de son approche implique, sans référer directement au langage de l'éthique de ses premières publications, une recherche de ce que chaque jeune valorise ou recherche. À ce sujet, nous avons pu apprendre de l'auteur qu'il a choisi de ne pas faire référence à la notion de valeurs, ce qui aurait demandé un tout autre développement, dans le but de ne pas complexifier son approche, qu'il voulait rendre plus facile à appliquer. Ce fut en vain, semble-t-il, du moins c'est ce que considère Laprée qui constate que, même s'il a été présenté dans un atelier tenu au colloque de l'APAVECQ et appuyé par son

président en quatrième de couverture, son ouvrage n'a pas eu le retentissement souhaité dans l'*ordinaire* du monde de l'éducation.

La dernière publication disponible à ce jour sur la PV est dans la revue française de portée internationale *Éducation et socialisation*, pour un numéro spécial explorant les liens entre « Éducation(s) et Spiritualité(s) », dans les sociétés occidentales laïcisées. Laprée et Blouin y présentent une première recherche terrain effectuée pour étudier l'application de la PV auprès d'enfants du primaire (Laprée et Blouin, 2020). L'article, révisé par un comité scientifique de pairs, fait état du cheminement de 15 jeunes de 6 à 11 ans en trois rencontres, correspondant au processus du SASEC, Agir-Relire-Réinvestir. L'analyse des enregistrements des activités de cheminement des enfants en petit groupe a permis de conclure que pour la majorité des personnes participant à l'étude, des prises de conscience sur leur vie ont été faites selon l'expression symbolique de leur AT.9. Ces dernières ont aussi été en mesure de réinvestir, deux semaines durant, le nouveau regard découvert sur un aspect de leur vie intérieure. Concernant la vie spirituelle, Laprée y propose un tableau qui rend compte des liens entre psychagogie et éducation à la vie spirituelle chez différents auteurs européens et américains. Il démontre ainsi que cette approche a le potentiel de recouvrir plusieurs sinon toutes les autres façons théoriques d'aborder la vie spirituelle en éducation à l'heure actuelle; la théorie durandienne à laquelle s'ajoutent les outils de la CV est un modèle de la façon symbolique qu'a l'être humain de créer du sens au-delà des conditionnements culturels en tant qu'*homo sapiens*¹³. Notons enfin que les auteurs y parlent indistinctement de psychagogie ou psychagogie des valeurs, le premier vocable impliquant l'autre, comme dans l'ouvrage de 2017.

Il ressort de cette exploration que la psychagogie des valeurs n'a pas fait encore l'objet d'autres recherches malgré les multiples présentations de son auteur devant différents auditoires. Une

13. Ce terme, que Laprée utilise couramment dans la plupart de ses écrits, réfère à l'ancrage anthropologique de la théorie des structures de l'imaginaire. Celle-ci tente de décrire la nature humaine et les caractéristiques de l'espèce qui a survécu et s'est déployée sur la terre au-delà de la disparition de l'homme de Néandertal. La force de cette théorie repose notamment sur la validation empirique par le test AT.9 utilisé dans cette étude et dont la concordance avec les SAI a été démontrée.

de ses limites est que nous ne disposons que d'une seule publication d'étude sur le terrain dans son application auprès des adultes et des jeunes respectivement¹⁴. En contrepartie, mentionnons que Laprée a toutefois expérimenté, sans en publier les résultats systématiquement, plusieurs autres applications de son approche dans les diverses formations qu'il a données : enseignements professionnels, ateliers de formation pratique et de développement de la personne¹⁵. Incidemment, l'état de la recherche sur la psychagogie des valeurs en tant que mode d'accompagnement pour la vie spirituelle démontre aussi que les travaux de Laprée sont imprégnés de cette préoccupation de manière transversale. La vie spirituelle est nommée et présentée de différentes façons selon les objectifs des écrits et le public auquel Laprée s'adresse. Elle ne prend pas toujours la même place dans les publications, mais elle s'y retrouve toujours, que ce soit comme point de départ de la thèse ou de manière plus discrète lorsque l'approche de la CV est mise davantage en avant comme c'est le cas en éducation morale et éthique, par exemple. Finalement, le fait que Laprée s'est adressé aux spécialistes du SASEC, à plusieurs reprises et de maintes façons, vient confirmer l'importance de la vie spirituelle dans la PV. Une variété de vocabulaire est employée pour en parler, de la quête de l'absolu à la recherche de la vie bonne, en contexte de quête de sens traditionnelle ou laïque. Cela montre que dans la PV, la vie spirituelle concerne autant la vie quotidienne concrète que les préoccupations les plus fondamentales sur le sens de la vie, que ce cheminement soit imbriqué dans différentes formes de croyances¹⁶, religieuses ou pas.

14. Bien que les résultats n'en soient pas encore disponibles, il faut cependant ici mentionner la recherche en cours à l'UQAC avec des enfants de 6-9 ans, dirigée par Jacques Cherblanc. On y utilise l'AT.9 pour mesurer un possible changement des jeunes volontaires dans une dimension *spirituelle*, définie selon sa relation aux exercices de yoga qu'ont suivis ces enfants sur une période de trois mois, en intégration à leur vie scolaire ordinaire.

15. En octobre 2019, Laprée et Blouin ont offert un atelier de cheminement au monastère des Augustines à Québec : « Découvrir son imaginaire, lieu d'équilibre et de sagesse ». Une dizaine de personnes du grand public ont pu s'initier à l'auto-analyse de leur AT.9 dans une perspective psychagogique.

16. Pour notre recherche, le terme croyance réfère aux assertions personnelles d'un individu sur la dimension surnaturelle, indépendamment de la présence de preuves empiriques (définition inspirée de Pudal, 2022). Les croyances d'une personne peuvent ou non être insérées dans le symbolisme d'une tradition religieuse. Dans la pensée durandienne, les croyances, lorsqu'elles font partie d'un mythe, confèrent alors à ce dernier son sens plénier et son rôle de reconduire l'esprit à une forme d'espérance, dépassant les limites des dimensions spatio-temporelles et offrant ainsi une résolution de l'angoisse existentielle.

C'est l'étendue possible de ce cheminement dans son ensemble qui constitue l'objet de la PV. Dès lors, nous devons explorer davantage la compréhension particulière de la vie spirituelle qui se dégage de l'approche lapréenne pour ensuite en déployer la dimension pratique. Pour ce faire, nous allons nous attarder aux deux termes qui constituent la dénomination de cet accompagnement sur le chemin vers soi : la psychagogie comme telle sera présentée dans la section qui suit tandis que la notion de valeur dans l'optique durandienne constituera le cœur du chapitre 2 (voir la section 2.2, p. 58).

1.3 Fondement de la psychagogie dans la théorie des Structures anthropologique de l'imaginaire

Les racines du mot grec ancien *psychagôgia* nous renseignent sur la pertinence de ce mot dans le contexte de l'accompagnement spirituel. Le préfixe *psych-*, dérivé du mot *psychê*, évoque une dimension de profondeur, l'âme, l'esprit ou le souffle, tandis que le suffixe *-agogie*, dérivé du mot *agôgos* (qu'on retrouve aussi dans *pédagogie*) signifie conducteur. La psychagogie s'adresse donc, pour reprendre le langage lapréen, « au sous-bassement le plus profond de la personne », à sa vie la plus intime. Ce contact renouvelé ou retrouvé avec soi rendra accessible une énergie fondamentale, celle des gestes primordiaux de l'*homo sapiens*, qui pourra se décliner ensuite dans sa conduite personnelle et en société. Nous venons donc ainsi de caractériser une première fois le type d'accompagnement qu'est la psychagogie : selon Laprée, c'est une intervention qui accompagne les personnes dans leur cheminement vers la plénitude de soi; et qui pour cela les invite à prendre conscience d'une énergie de base, qualifiée d'archétypale, comme nous verrons plus loin. Le concept de soi dans la psychagogie représente cette région de l'imaginaire la plus profonde, inscrite dans notre biologie par des gestes réflexes innés, pourtant ouverte sur une dimension qui la dépasse, à la manière d'Hermès guidant vers une autre vie.

Utilisée dès les balbutiements de l'Occident dans la Grèce ancienne et beaucoup plus tard en psychanalyse, la figure du psychagogue a été reprise par Gilbert Durand dans sa thèse sur les structures anthropologiques de l'imaginaire en 1960. En effet, selon Laprée, le psychagogue désignait d'abord, à l'époque de Socrate et de Platon, la personne responsable de conduire quelqu'un dans la meilleure voie, sa sagesse reposant sur sa maîtrise d'une rhétorique édifiant

l'âme. La fonction psychagogique durandienne est par ailleurs aussi inspirée du symbole d'Hermès, ce dieu de la mythologie grecque faisant passer d'une vie à une autre, jouant par surcroît un rôle de médiateur et de conciliateur. Passé à l'oubli pendant des siècles, le terme de psychagogie a été ensuite repris dans une des branches de la psychanalyse naissante autour des années 1920 (Laprée et Blouin, 2020), puis mis en veilleuse par cette profession, avant d'être proposé en titre de la publication de la recherche doctorale de Laprée, en 2000.

Mais si Laprée l'introduit dans sa thèse, c'est d'abord parce que Gilbert Durand l'utilise pour évoquer symboliquement le travail d'Hermès, ce dieu qui fait passer d'une vie à une autre. Gilbert Durand décrit le cheminement que l'être humain est invité à faire dans sa vie par le truchement du symbole : s'ouvrir à la *différance*¹⁷. Cette appellation désigne la nécessité de la transcendance de soi, en réponse à des appels intérieurs antagonistes, impliquant l'accueil d'une lutte se déroulant au plan archétypal de l'être; et ce pour mieux embrasser un mode de vie ouvrant de ce fait un chemin d'accomplissement plus optimal. Le concept d'individuation de Jung se dessine ici en arrière-plan, mais dans la perspective psychagogique, il réfère davantage à la conception durandienne de la perception de soi et de la réalité par le truchement de l'imaginaire. Laprée, pour parler de ce cheminement de l'individu dans ses profondeurs, utilise le terme de « voie symbolique » qui implique le concept de « degrés de la signifiante » imbriqués dans le « trajet anthropologique » propre à l'*homo sapiens*. Ces deux notions fondamentales constituent les grands axes théoriques de la psychagogie, elles seront approfondies après que nous aurons complété notre compréhension au niveau de l'étymologie.

Laprée définit donc de manière globale la psychagogie comme étant un accompagnement sur le chemin vers soi par une voie symbolique interposée (Laprée et Blouin, 2020). Il précise qu'il s'agit

17. Laprée explique que « [...] Durand reconnaît pleinement l'inéluctable différence, observée dans la dynamique de l'imaginaire, comme étant constitutive de la nature humaine. Il se sert d'un terme non consigné au dictionnaire pour rendre compte de ce phénomène : la "différance", c'est-à-dire cette obligation à différer [...] » (2000, p.348)

d'un « type d'accompagnement offert à des personnes [...] en vue de favoriser leur propre cheminement vers un plein épanouissement d'elles-mêmes » (Laprée, 2017, p.137).

Au premier niveau, d'ordre pratique, le terme de psychagogie permet à Laprée de différencier son approche d'autres processus d'accompagnement, tout en la campant solidement dans la théorie des SAI. Laprée précise que par son fondement rigoureux en anthropologie de la culture, la psychagogie se situe au-delà des différentes modes ayant cours en éducation, celles-ci ne tenant souvent pas la route, probablement par manque de force théorique ou de validation empirique.¹⁸ La *psychagogie* désigne ainsi une forme d'intervention solidement ancrée n'ayant aucun équivalent parmi celles actuellement utilisées dans le milieu éducatif pour soutenir intégralement les jeunes dans leur croissance. La psychagogie des valeurs de Laprée, en unissant théorie empiriquement démontrée et application pratique, est un regard particulier posé sur l'être humain qui a le potentiel d'être valable dans toutes les cultures. En effet, l'attitude professionnelle caractérisant l'intervention psychagogique repose sur une compréhension universelle de la personne en tant qu'*homo sapiens*, ce qui était la visée des recherches de Gilbert Durand en anthropologie : décrire « l'homme total », nous dira Laprée. Nous verrons plus loin que l'espèce humaine, du fait de la faculté de son imaginaire en contact avec l'environnement, a une capacité à vivre en équilibre qui relève de sa nature spécifique. Cette harmonie intérieure à cultiver peut toutefois être facilitée par un accompagnement particulier, la psychagogie des valeurs, qui est fondée sur la connaissance du fonctionnement de la faculté imaginative.

Nous verrons maintenant plus en détail comment Laprée cerne, explique et définit son approche, ce qui en constitue la trame fondamentale au plan anthropologique. Nous examinerons les

18. Par exemple, nous avons assisté dans notre milieu professionnel à des conférences où on récusait des approches éducatives comme celles des styles d'apprentissages ou des intelligences multiples parce qu'elles ne sont pas fondées sur des données probantes. Le CSÉ a aussi confirmé cette affirmation, qualifiant ces approches de « neuromythes » (Québec, 2020, p. 27). Nous profitons de cette occasion pour souligner que la psychagogie, bien qu'elle fasse appel à la dynamique du mythe, en propose une tout autre conception, basée sur sa fonction création de sens par la voie symbolique.

principaux concepts évoqués plus haut, qui lui donnent corps et qui permettent d'aboutir à une pratique.

1.3.1 Une théorie sur la nature de l'être humain : les SAI de Gilbert Durand

Pour présenter la théorie des structures de l'imaginaire à la base de la psychagogie, Laprée choisit souvent de dépeindre l'homme qui en est l'auteur : Gilbert Durand. Il souligne la cohérence entre le parcours humain et les objectifs de recherche du philosophe : d'une part, sa vie dans un climat calme à la montagne, mais non coupée du monde, bien au contraire, et d'autre part, sa grande érudition et les multiples rencontres avec d'autres grands chercheurs qui ont amené son rayonnement international.

Dans sa jeunesse, Gilbert Durand a été actif dans la résistance lors de l'occupation de la France par le régime nazi et connut les camps de concentration. S'interrogeant sur ce qui a rendu possible ce désastre, il fut à la recherche d'une compréhension renouvelée de l'être humain. Il trouva une piste inspirante dans les travaux du philosophe Gaston Bachelard qui devint son professeur, son ami et même son maître, comme le dit Laprée : « Gilbert Durand trouvait en Bachelard une sorte de maître spirituel dont la pensée semait de l'espoir au sortir des horreurs de la Seconde Guerre mondiale. » (Laprée, 2000, p. 283) S'adonner à la rêverie selon Bachelard vient contrebalancer l'activité intellectuelle rationnelle, parce que l'esprit doit être nourri à ces deux sources pour vivre en équilibre. Durand s'est inscrit dans cette ligne de pensée, « [voulant] scruter à fond le monde de la poétique pour expliquer comment naissent et se développent les symboles et tout ce langage qui tient à l'homme un discours de sens très différent de celui de la technique et de la science sur le monde » (Laprée, 2000, p. 286). C'est ainsi qu'il a choisi un art de vivre axé sur la simplicité et la présence de la nature, ce qui laissait une bonne place à la poésie autant qu'à la réflexion scientifique, mais loin des cercles parisiens de discussion philosophique où plusieurs philosophes de l'époque, dont Jean-Paul Sartre, gagnaient en notoriété.

Loin de la capitale, Durand ne vivait pas pour autant en ermite. Ainsi, l'orientaliste Henry Corbin l'introduit au cercle Eranos, basé en Suisse, un groupe de recherche dont Carl G. Jung avait été co-fondateur. Avec d'autres grands de l'époque, il y « explorait des avenues d'une nouvelle

pensée dans laquelle l'homme demeure en ouverture sur son propre mystère» (Laprée, 2000, p.283). Il put présenter plusieurs de ses études en bénéficiant des apports d'autres pionniers comme Gerardus van der Leeuw¹⁹, Friedrich Otto, Joseph Campbell et Mircea Eliade notamment.

Laprée souligne la grande érudition de Gilbert Durand qui, agrégé de philosophie, a enseigné au lycée puis à l'Université de Grenoble. Il a intégré l'évolution des connaissances des sciences empiriques tout autant que celles provenant de l'évolution des disciplines humaines et littéraires, et ce tout au long de sa vie. « Vraiment, Durand pratique allègrement la “convergence des savoirs”, convaincu que c'est dans cette “nouvelle alliance” que réside la compréhension active de ce “grand changement” où s'engage nettement la réflexion du IIIe millénaire. » (Laprée, 2000, p. 286) Sa théorie de l'imaginaire, d'abord sujet de sa recherche doctorale, fut publiée à partir des années 1960. Elle a été ensuite rééditée 12 fois, la plus récente datant de 2016 (actuellement épuisée). Laprée, pour expliquer les fondements de la psychagogie, prend aussi appui sur des publications plus tardives de Durand qui développent davantage sa théorie de l'imaginaire dans le social. Gilbert Durand a eu et continue d'avoir un rayonnement international à travers le réseau des Centres de Recherche sur l'Imaginaire (CRI)²⁰ qu'il a fondés avec quelques autres collègues. Ces centres ont toujours pour objectif d'étendre le savoir sur l'imaginaire de manière pluridisciplinaire. La pensée durandienne a un effet heuristique dans des domaines aussi variés que l'anthropologie, la littérature, la sociologie, la psychologie, l'histoire, la philosophie et les sciences religieuses pour n'en nommer que quelques-uns. Durand, qui possédait des connaissances approfondies dans tous ces domaines, a proposé une compréhension de l'être humain « total », dans sa nature même, par la « convergence des savoirs » sur l'imaginaire, observé dans le prisme de différentes disciplines, afin de disposer d'une vision de l'être humain plus complète, en ce temps de transition vers le troisième millénaire qui était le sien.

19. Otto, Campbell et Eliade étant des figures connues, Gerardus van der Leeuw (1890-1950), quant à lui, est un théologien et un historien des religions néerlandais, dont la contribution fut significative en phénoménologie de l'expérience religieuse (source : <https://www.britannica.com/biography/Gerardus-van-der-Leeuw>, consultée le 2021-12-05).

20. Les CRI sont au nombre 35 dans le monde à ce jour. Source : site Internet de l'Association des amis de Gilbert Durand (page consultée le 11 avril 2021), <https://amisgilbertdurand.com/cri/>.

Dans toute son œuvre, en démontrant les fondements de sa théorie sur l'imaginaire, Durand a vigoureusement dénoncé la domination de l'empirisme et du rationalisme exacerbés qui dévalorise l'aspect du psychisme humain qui procède d'une pensée plus subjective et intuitive, mais tout aussi nécessaire à la santé. Cette posture de ressourcement et de recherche propre à Bachelard et à Durand est aussi celle de Laprée et nous la retrouvons dans l'approche psychagogique, comme trame de fond. Elle correspond à la vision de l'être humain proposée dans la théorie des structures anthropologiques de l'imaginaire : un être composé de deux polarités à maintenir dans un équilibre qui se crée par une troisième composante de son psychisme. Cette structure qualifiée de systémique réunit les deux premières de manière harmonieuse et permet alors de vivre un bien-être à tous les niveaux qui se répercute dans les gestes simples et routiniers du quotidien, parce qu'ils sont éclairés par le contact avec une symbolique qui leur donne sens, qu'elle soit religieuse ou laïque.

Laprée, à son tour, a vu dans de la notion durandienne de l'imaginaire des perspectives à même de fonder une compréhension des valeurs qui en rendrait compte de manière universelle, à même d'expliquer la recherche de sens. « Chez Gilbert Durand, nous trouvons non seulement une proposition originale quant au concept de valeur, mais aussi une conception de la personne en tant que créatrice de valeurs. Nous avons affaire à un système global d'explication qui place la recherche de sens en toute première place » (Laprée, 2000, p. 276). La thèse de Laprée expose de façon magistrale la méthodologie et l'analyse qui ont mis en lumière les grandes structures de l'imaginaire, une démonstration pouvant en être faite à partir de l'observation de la culture notamment. Ainsi, à l'occasion d'autres présentations écrites et orales, Laprée a développé une pédagogie fondée sur l'analyse de l'actualité pour exposer les différents concepts de la théorie durandienne à la base de la psychagogie des valeurs.

Commençons par le concept d'imaginaire lui-même. Laprée le définit comme la faculté de créer des images, à la différence de l'imagination qui constitue une dynamique de création des représentations (Laprée, 2017, p. 13). Les images elles-mêmes vont prendre forme sous l'influence de ce que l'environnement offre à la perception sensitive : elles peuvent être visuelles, olfactives, sonores, tactiles ou gustatives. Par ses recherches, Gilbert Durand a démontré que la

capacité d'imaginer englobe toute l'existence, précédant la pensée rationnelle. Dans son époque marquée par le primat de la raison et dévalorisant la subjectivité, Durand a contribué à la réhabilitation de la notion d'imaginaire comme objet et faculté de connaissance essentiels à toute production humaine, même scientifique. La pensée logique constitue un mode de perception; selon Laprée, elle « découpe dans l'image » ce que la raison peut saisir (ce qui relève des limites de son mode langagier), alors que la faculté imaginative influence toute expérience du réel malgré toutes les distances que la pensée peut mettre entre le sujet et son vécu.

Pour arriver à comprendre l'imagination (la dynamique de l'imaginaire), Laprée explique que Durand a choisi d'analyser de vastes pans de la culture : tant les sciences physiques que les œuvres artistiques, les réflexions philosophiques que les discours religieux ou mythiques de l'humanité; et ce à travers les époques et dans différents continents. Comme mentionné plus haut, prenant appui sur le philosophe des sciences Gaston Bachelard qui avait déjà proposé une compréhension de l'activité humaine en deux parties, une raisonnable et l'autre poétique, Durand a développé une pensée *unifiée* sur le dynamisme de l'imaginaire. C'est à partir de ce concept central d'imaginaire qu'il a défini la nature humaine, faisant de l'*homo sapiens* un *homo symbolicus*, un être créateur d'images chargées de sens symbolique à partir de son expérience. L'approche de Laprée repose sur cette vision durandienne de l'être humain qui se caractérise anthropologiquement par la capacité de son imaginaire à dépasser le niveau de la concrétude des représentations qu'il élabore²¹, celles-ci étant porteuses des valeurs guidant son existence.

Laprée explique d'autre part que Durand a toujours tenu à relier théorie et terrain, dans une épistémologie qui tient compte autant de la capacité de symbolisation de l'être humain que de sa faculté raisonnante. Pour arriver à sa typologie de l'imaginaire, Durand a cherché les convergences de sens (les archétypes) dans les structures des œuvres qu'il analysait. Il utilisait pour ce faire sa propre méthode qu'il a nommée le structuralisme à portée *figurative* « qui vient

21. Laprée nous a fait l'état de sa réflexion sur la spécificité de nature humaine à l'heure actuelle, avec l'approfondissement des connaissances sur les animaux, à savoir que même s'ils ont des images reflétant leurs perceptions (notamment dans le rêve), ceux-ci semblent en rester à la représentation concrète et sensitive, sans élaboration d'une signification inhérente à la fiction qu'ils produisent à la suite du déroulement de leur quotidien.

donner aux images prises en compte une épaisseur de sens qui connecte en partie avec quelque expérience culturelle et en partie aussi, et principalement, avec quelque dimension transcendante » (Laprée, 2017, p. 3) pour faire une « classification isotopique des images », nous dit Laprée en citant Durand (Laprée, 2000, p. 286). Par cette méthode aussi dite de convergence des symboles fonctionnant avec le principe d'homologie sémantique des images, Durand unissait et dépassait les travaux d'autres éminents chercheurs de son époque (Lévi-Strauss et le structuralisme fonctionnel; Ricœur et l'herméneutique historiciste), avec qui il était en dialogue. Ses analyses pointent toujours vers le *sens* qui émerge, dans et au-delà de la structure fonctionnelle des symboles d'un mythe par exemple, sans pour autant que ce sens soit relié à une époque particulière, dévoilant ainsi le parcours que prend le psychisme pour construire ses représentations et conséquemment son monde. Les travaux de Durand trouvèrent une première concordance scientifique dans le conditionnement réflexologique de Betcherev et d'Oufland, deux chercheurs russes de l'école de Leningrad. Laprée nous dit aussi que l'analyse de Durand est valide en elle-même, toujours démontrable scientifiquement aujourd'hui parce qu'elle part des objets de la culture et non d'une classification arbitraire venant de l'esprit. À l'ère des neurosciences, mentionnons aussi que de plus en plus de recherches sont menées pour voir l'ancrage de l'imaginaire à l'aide des technologies actuelles qui permettent une plus grande compréhension du cerveau²².

1.3.2 Le trajet anthropologique

En ce qui concerne le cheminement vers soi, nous pouvons dire que l'approche Lapréenne propose à la personne accompagnée de « se mettre en marche sur son trajet anthropologique » (Laprée, 2000, p. 479) à l'aide d'images significatives pour elle. Cette mise en route peut se faire par une observation de soi dans son quotidien concret, son environnement et sa culture ou bien par l'analyse du test AT.9, l'outil révélateur de la structuration de l'imaginaire de la personne, du côté de la psyché. Laprée fait reposer son approche de la méthode qu'a suivie G. Durand, au

22. L'Association des Amis de Gilbert Durand a tenu un colloque sur ce sujet au début de mai 2021, à l'occasion du centième anniversaire de Gilbert Durand. Pour un aperçu du programme du colloque, voir le site du Centre de Recherches Internationales sur l'Imaginaire (CRI2i), (page consultée le 29 mars 2022), <https://www.ufrgs.br/cr2i/2021/03/colloque-international-pour-le-centenaire-de-g-durand/>.

fondement de sa théorie de l'imaginaire. Celle-ci propose la notion originale de trajet anthropologique, que ce dernier a ainsi définie : « [...] l'incessant échange qui existe au niveau de l'imaginaire entre les pulsions subjectives et assimilatrices et les intimations objectives émanant du milieu cosmique et social. »(G. Durand, 1969, p. 38). Cette définition permet d'exprimer les deux façons de démontrer l'existence des grandes structures du psychisme concernant la faculté imaginative. En effet, bien que Durand ait analysé de nombreuses productions humaines pour conclure à l'existence de grandes forces structurant l'imaginaire, les mêmes conclusions peuvent être atteintes lorsque les énergies et les mouvements de base de l'être humain (nous verrons plus loin les schèmes) sont utilisés pour classer les produits de l'imaginaire. Ainsi, ces structures peuvent aussi bien être déduites par un bout ou l'autre du parcours de la production des images : du côté psychologique ou social.

La notion durandienne de trajet anthropologique rend compte aussi du dynamisme de la filtration et de la transformation des images qui forment les contenus de l'imaginaire dans chaque parcours de vie. En effet, la théorie de l'imaginaire postule que dès que l'*homo sapiens* vit une expérience quelle qu'elle soit, celle-ci est presque aussitôt traitée par les schèmes, énergies de base de notre faculté imaginative : l'être humain ajoute ainsi une signification au réel. Comme l'explique Laprée, l'expérience pure ne reste pas telle quelle, sitôt perçue, elle devient presque immédiatement image, « re-présentation » de la réalité.

L'expérience vécue n'est plus jamais la même en nous. Une fois reçue, elle habite le théâtre des personnages, qui, par filtration de signifiante, sont formés d'un petit nombre de sensations parmi des milliers d'autres parvenues jusqu'à nos sens à chaque instant; les sensations écartées sont emmagasinées dans une mémoire hors du champ de conscience. Cette valeur ajoutée à l'expérience qu'est l'image en tant que porteuse de signification est posée comme un postulat dans la théorie de Durand sur l'imaginaire. [...] Nos expériences viennent se structurer à l'intérieur de ces trois courants énergétiques, formant des images archétypales, sur le plan le plus universel, et des images symboliques, pures ou dégénérées en signes divers, sur le plan culturel plus particulier. (Laprée, 2000, p. 418)

Des images porteuses de sens sont créées selon les polarités du psychisme qui les auront influencées, ce que veut dire Laprée quand il parle des trois courants énergétiques que nous allons expliciter après la présentation de certains termes du vocabulaire durandien.

1.3.3 L'imaginaire : régimes, polarités, schèmes

Une façon de comprendre globalement la théorie durandienne de l'imaginaire à partir de la psyché est de présenter son fonctionnement selon deux grands régimes qui sont par ailleurs régulés par une troisième structure :

Durand a débuté sa recherche en ayant en tête que la réalité que nous constituons par notre imaginaire se loge en deux régimes, le diurne et le nocturne, chacun enfermé dans un monde inaccessible à l'autre (comme l'enseignait Bachelard). Il a cependant débouché sur une tout autre conclusion : l'imaginaire s'organise structurellement selon un autre agencement — le mythe — qui distribue dans le temps les données « contradictoires »²³ de l'un et l'autre régime. (Laprée, 2000, p. 311)

Ces régimes, que Laprée désigne souvent comme des polarités pour y ajouter cette idée d'exclusion mutuelle, caractérisent toute activité humaine. Durand les a nommées nocturne et diurne, ou encore mystique ou héroïque (Laprée les renommera en utilisant ses propres métaphores, comme nous le verrons plus loin). Ce sont deux grandes tendances de l'imaginaire constamment en tension l'une par rapport à l'autre, l'une cherchant toujours à prendre toute la place au détriment de son opposée. Lorsque les polarités nocturnes et diurnes se combinent et coexistent, une troisième organisation de l'imaginaire apparaît, le mode synthétique ou systémique (dans lequel la symbolique du mythe joue un grand rôle).

Pour former sa théorie de l'organisation des structures de l'imaginaire, Laprée explique que Gilbert Durand a donné un sens nouveau à plusieurs concepts déjà établis, dont celui de schème. Ce terme a été développé par Kant et réfère à la jonction entre l'image et la pensée. À l'époque

23. L'adjectif *contradictoire* peut être utilisé comme synonyme de contradictoire, mais il réfère aussi pour notre propos à une logique de la contradiction inhérente au dynamisme des structures de l'imaginaire. Source : <https://www.universalis.fr/dictionnaire/contradictoire/>, consultée le 2022-01-04.

de Durand, le lien entre mouvement et pensée était déjà admis, notamment en psychologie. Pour Durand, il se rapporte aux forces biopsychiques par lesquelles, sitôt perçue, la réalité est interprétée. Le schème est une énergie venant des réflexes dominants, observables dans les instincts innés. Par exemple, le nouveau-né « sait » déjà, par lui-même, utiliser son corps pour produire les comportements fondamentaux de sa survie qui assureront son développement. Ces gestes sont qualifiés de *dominants*, parce qu'ils inhibent les autres réactions possibles du corps. Ainsi, « par leur étroite alliance avec les réflexes dominants, les schèmes constituent le squelette dynamique de l'imagination; ils sont le fondement de la Nature humaine. Antérieurement à ces schèmes, l'être humain n'appartient qu'au monde animal. Postérieurement à ces schèmes, l'imagination humaine se remplit de plus en plus de produits culturels. » (Laprée, 2000, p. 292)

Laprée précise que les traces des schèmes se voient dans les représentations et non dans le cerveau lui-même, car ils sont « de l'action à l'état pur », des forces qui demandent à l'environnement de s'y harmoniser afin que soient comblés les besoins et confirmé l'élan de vie ressenti. De cette manière, les images commencent à se former, les schèmes constituant les bases de l'imaginaire qui ensuite se matérialiseront et non l'inverse. Dans l'interprétation de tout ce que l'être humain produit pour créer du sens, il y a alors « nécessité de conserver à toute expression symbolique son ancrage ultime dans les dominantes réflexes » (Laprée, 2000, p. 293). Selon Laprée, cette expression est de ce fait reliée à la quête spirituelle : « Gilbert Durand nous enseigne que *l'homo symbolicus* que nous sommes vit d'images qui collent à sa réalité biophysique [...] les gestes dominants [...] constituent une clé d'explication du sens que nous donnons à notre vie quotidienne et même à l'ensemble de notre vie, de même qu'à l'ensemble de l'Univers » (Laprée, 2000, p.325). Pour la psychagogie, nous retenons particulièrement cette idée que la quête de sens caractérise l'être humain et qu'elle débute avec le schème.

À l'origine des structures de l'imaginaire, les schèmes viennent donc ajouter un sens individuel aux produits culturels qui arrivent à la conscience de l'être humain, mais selon l'orientation qui est propre à chaque énergie de base.

Premièrement, dès la naissance, *l'homo sapiens* a le réflexe dominant de la succion : lorsqu'on l'approche du sein maternel, il commence à téter de manière instinctive. La succion et la position de la tête qui lui correspond induisent alors un acte réflexe inhérent, une « dominante digestive » qui constitue les schèmes fondamentaux de l'avalage et du blottissement dans l'intimité rassurante. Cette première catégorie de schème se repère dans le langage, notamment par les verbes « descendre, posséder, pénétrer, confondre » (Laprée, 2000, p. 515) qui permettent à un niveau herméneutique de « déguster la vie » (Laprée, 2017, p. 61).

Deuxièmement, l'être humain a aussi une dominante posturale : lorsqu'un enfant est dressé verticalement et de manière soudaine au moment où une autre activité l'occupe, les gestes qui sont associés à la première activité cesseront, le temps d'un réajustement. Le corps donne donc la primauté également à une énergie d'élévation, de verticalisation, préfigurant la station debout caractéristique de *l'homo sapiens*. Ils procurent des énergies donnant la capacité de se tenir debout pour faire face à l'environnement et ainsi avoir une emprise sur la vie, notamment en agissant sur celle-ci de manière à séparer le réel pour mieux le maîtriser. Dans cette deuxième catégorie de schème, se retrouvent aussi les gestes de la division manuelle ou visuelle de la réalité. Laprée les relie aux verbes « distinguer, séparer, s'élever, purifier » (Laprée, 2017, p. 9).

Le troisième réflexe dominant est quant à lui relié à la rythmique, notamment celle de l'alternance entre les schèmes du nocturne et du diurne. Ce schème se déploie dans la sexualité et dans l'idée du cycle qui génère des termes comme « relier, en avant, en arrière, progresser, mûrir » (Laprée, 2017, p. 12). Pour l'approche psychagogique, le schème rythmique et cyclique est la base de la structure qui équilibre les deux premières. Sa présence dans la vie d'une personne est signe de santé, caractérisant ainsi l'équilibre qui est visé dans l'accompagnement.

1.3.4 Les trois structures de l'imaginaire

Les réflexes dominants et les schèmes, lorsqu'ils sont en contact avec l'environnement et la culture, forment donc les images qui attestent des trois structures de l'imaginaire pour lesquelles

Durand a même identifié quatre sous-structures²⁴. Laprée, dans ses publications, les présente en commençant indifféremment par l'une ou par l'autre, même si, comme il le mentionne dans sa thèse, Durand préférerait, à la fin de sa vie, commencer par la dimension intimiste de la vie, ce que nous suivrons à notre tour dans cette présentation. Nous soulignerons aussi pour chacune la dimension spirituelle que Laprée y constate.

Les structures nocturnes

La structure mystique, nocturne ou intimiste vient du « réflexe dominant de la digestion, qui accueille la nourriture, l'enrobe, se l'approprie dans une lente et mystérieuse transformation pour en vivre, puis en excrète les déchets, qui fécondent à nouveau la terre nourricière. » (Laprée, 2000, p. 300)

Dans les productions culturelles comme dans la vie quotidienne, Laprée propose différents indices pour reconnaître cette structure, ceux-ci en constituant les sous-catégories ou sous-structures que Durand a repérées par son analyse.

- 1) Il y a parfois redoublement et persévérance des éléments d'une œuvre, comme le refrain d'une chanson. L'emboîtement des images, à la manière des poupées russes, peut aussi s'y retrouver. En effet, l'énergie de cette structure se déploie dans un effort pour souligner les ressemblances plutôt que les différences. Dans la vie de tous les jours, ce peut être par le truchement de la double négation, par exemple, ne jamais dire non plutôt qu'affirmer dire toujours oui, constitue une formule pour rendre plus digeste une vérité source de malaise.
- 2) Les éléments de la polarité intimiste sont *reliés entre eux* de manière à former une atmosphère englobante dans « Le calme, le chaud, le secret, la lente descente dans la profondeur [...] ». (Laprée, 2017, p10) Laprée illustre par ailleurs l'idée d'adhésivité ou non-séparabilité par exemple lors de l'emploi populaire du qualificatif de « colleuse » ou « collant » pour désigner un trait de caractère personnel; un excès de la structure intimiste

24. Selon Laprée, Durand n'a jamais dit qu'il ne pourrait pas y avoir d'autres structures s'ajoutant à celles qu'il a identifiées.

pouvant se trouver chez les personnes qui souffrent de dépendance affective notamment. L'euphémisme (par exemple descendre au lieu de chuter) est aussi parfois utilisé dans cette structure pour amoindrir ou *digérer* les menaces du monde extérieur.

- 3) La structure mystique se révèle aussi par la présence d'images où une sensualité est mise en évidence et évoque ainsi le ressenti intérieur. Elle est reconnaissable dans les multiples détails d'un décor, révélant aussi l'importance de la beauté comme élément nourrissant l'âme en profondeur, tout en sous-entendant une perception intuitive du monde dans l'interconnexion des éléments.
- 4) La structure intimiste, enfin, amène une tendance à favoriser le petit et utilise des procédés de mise en miniature de la réalité. Dans la culture québécoise, Laprée en a repéré une représentation typique : « dans les petits pots les meilleurs onguents ».

La pensée symbolique étant inhérente à son propos, Laprée donne aussi la teneur de la vie spirituelle issue de la structure nocturne :

Il est facile d'y reconnaître à un autre niveau le processus de la rentrée en soi, de la plongée dans un monde mystérieux où il fait nuit et où l'on se sent petit et en besoin de sécurité. La sensualité de ce monde fait vibrer sons et couleurs, comme l'ont exprimé les poètes. Ce monde chaleureux rappelle l'intimité du sein maternel, cette caverne paradisiaque que recréent à leur façon les lieux de culte. Le défunt, souvent placé en position fœtale chez les peuples anciens, retourne également dans les entrailles de la Terre pour être conduit vers un lieu de renaissance sur la barque des dieux. C'est un tel ensemble de structures qui a présidé à la poésie du psaume 23 [...]. (Laprée, 2000, p. 300-301)

La structure nocturne induit donc dans la vie spirituelle une valorisation de l'intimité avec soi ou avec ses proches, pour se ressourcer de l'intérieur, y trouver un espace chaleureux, dans une attention au moment présent, dans l'accueil inconditionnel de soi et de l'autre; et par le choix conscient ou non de minimiser les obstacles et les différences. Cette forme de vie spirituelle comporte aussi l'appréciation des détails du quotidien afin de vivre de « bons moments », que la personne va chercher à nommer consciemment pour mieux les savourer et s'en nourrir.

Les structures diurnes

De jour, la vision et la conscience se font claires. L'être humain a autant besoin de lumière pour atteindre ses buts qu'il dépend de la nuit pour se reposer, se ressourcer et refaire ses forces en vue du lendemain. Contrairement à la structure nocturne qui abolit les frontières, la structure diurne de l'imaginaire et ses sous-catégories trouvent leur origine dans les schèmes de l'ascension et de la séparation. Les structures diurnes valorisent ainsi la compréhension, la saisie pure et objective de la réalité.

Laprée décrit de manière originale ces structures dans la culture québécoise, comme une façon de « vivre toutes voiles dehors », donnant comme image ce petit enfant qui court dans l'allée d'un centre d'achats et explore le monde tant qu'il le peut, parce qu'il vient de découvrir sa puissance dans sa capacité de marcher (Laprée, 2017, p. 9). Cette structure est aussi nommée héroïque parce qu'elle a pour caractéristiques la droiture morale, le sacrifice de soi pour une cause : elle appelle au combat. Ce trait permet facilement de la reconnaître dans la culture, qu'il s'agisse de lutter contre un ennemi (une maladie par exemple) ou encore d'agir pour l'instauration d'une valeur ou la satisfaction d'un besoin.

Laprée présente dans sa thèse les quatre sous-structures héroïques qui peuvent sous-tendre l'action diurne.

- 1) Une distance se pose à l'égard de ce qui est perçu. L'abstraction caractérise conséquemment les structures diurnes; le moi devient un objet.
- 2) Survient alors la réflexion qui « installe une brisure » et un mouvement qui sépare les objets davantage que de les éloigner de la personne, dira Laprée, amenant une froideur dans les rapports entre le sujet et l'objet. Dans cette optique, un arbre, par exemple, n'aura de valeur que s'il représente une potentielle utilisation concrète telles la corde de bois ou la pile de planches.
- 3) La planification, la logique, la vision symétrique de l'espace seront alors les corollaires de cette séparation, tendant, par exemple, à faire disparaître la concordance du temps des verbes.

- 4) Ce qui importe est alors l'opposition entre ce qui est différent : la pensée par antithèse s'installe, dans une logique *contradictoire*, amenant un clivage entre le bien et le mal, la raison et le sentiment, l'utile et le nuisible, le pur et l'impur, etc.

Lorsque poussée à l'extrême, la structure héroïque prétend se suffire à elle-même, être détentrice de la vérité hors de tout doute, faisant fi de la présence de la différence, pourtant nécessaire pour « être complètement soi », dit Laprée. En conséquence, elle se situe en opposition à la structure mystique où l'harmonie est recherchée (même parfois au prix du déni d'un problème) : « Car on n'est pas ordinairement héros dans le secret; quand on défend une cause, on la porte au grand jour, on la met en lumière, on en clarifie les enjeux, on précise l'argumentation qui lui sert de défense, jusqu'à couper les cheveux en quatre, au besoin » (Laprée, 2017, p. 9). Appliquée sans nuances au réel, la structure diurne peut devenir dominatrice, voire totalitaire. Mais son absence dans la vie d'une personne amène aussi un déséquilibre conséquent : manque d'organisation, de planification, d'une capacité de trancher dans un dilemme, de s'affirmer et de s'opposer à des injustices par exemple, parce qu'« on ne s'élève vers la lumière qu'en se coupant avec netteté des lourdeurs de la vie » (Laprée, 2000, p.307).

En ce qui concerne la vie spirituelle, le schème de la verticalisation incite l'imaginaire à concevoir des images lui permettant de lutter contre ce qui pourrait entraver sa vie et à contrôler l'existence pour donner sens à l'adversité : le thème du combat qui est transversal à la structure héroïque peut correspondre au fait incontournable que «[...] le mal coexiste avec l'humain » (Laprée, 2017, p. 52). La vie spirituelle peut se manifester alors dans le choix en faveur d'une cause à défendre ou bien dans un combat pour sa vie personnelle ou contre ses propres démons intérieurs. Cela implique une prise en charge de soi et des autres, ou bien par le courage et les

valeurs qui permettent une conquête et une maîtrise des menaces pesant sur le monde et ultimement causant la mort, ou bien par l'intervention de forces extérieures à soi.²⁵

La structure synthétique ou systémique

Laprée nous indique que la clé de la psychagogie repose sur l'innovation de Gilbert Durand quant à la troisième structure de l'imaginaire « où se rencontrent les deux polarités dans une dynamique systémique faite de tolérance ou de complicité par rapport à leur irréductible opposition » (Laprée, 2017, p. 3). Soulignons surtout l'enrichissement qu'a constitué la découverte faite par Durand, après le dépôt de sa thèse, des travaux de Stéphane Lupasco sur la notion de système²⁶. En effet, dans la pensée durandienne sur l'imaginaire, la structure systémique vient équilibrer le dynamisme totalisant des deux premières structures concurrentes en tant que condition d'une santé globale de la psyché.

Venant des schèmes rythmique et cyclique, cette dernière structure apaise l'esprit en opérant une synthèse harmonieuse entre le nocturne et le diurne. Le troisième terme créé par la conjonction des opposés est *synthétique*, mais ne fait pas disparaître les deux premiers, il les fait cohabiter, et ce de différentes façons, composant ainsi les sous-structures *systémiques* suivantes.

- 1) Les contraires peuvent d'abord s'harmoniser en s'agençant.
- 2) Les polarités peuvent ainsi se manifester tour à tour pour créer un système diachronique.

25. Laprée a qualifié « d'interventions fortuites ou magiques » la représentation des éléments qu'il a relevés dans des tests AT.9 d'enfants où le hasard arrangeait bien les choses. La présence de ces éléments suggère une piste de recherche concernant l'influence de la famille de l'enfant quant à un système convictionnel particulier (Laprée, 2017, p. 58-59).

26. Laprée nous a mentionné que c'est d'ailleurs à ce propos que, dès la préface de la 2^e édition (1963) des *Structures anthropologiques de l'imaginaire*, Durand reconnaît cet apport des plus éclairants; il mentionne ce fait dans la préface, ajoute une première annexe intitulée « Des convergences de notre archétypologie et du système logique de S. Lupasco » et crée son tableau de l'annexe 2. Dans les éditions subséquentes du livre, G. Durand « rectifiera » à nouveau sa terminologie des structures pour en arriver — « en accord complet cette fois avec S. Lupasco lui-même » — à les nommer de façon stable, tout en invitant les chercheurs penchés sur son œuvre, à ajouter leur clarification (comme l'avait déjà fait Y. Durand, après avoir mis au point son test AT.9 sur l'imaginaire individuel).

- 3) Cette structure, dira Laprée, peut être illustrée dans l'alternance des différents rythmes, notes et tons dans la musique, par exemple, et est aussi à la base des modèles d'explication en histoire, en philosophie et en étude des religions.

Ainsi, cette diachronie des contraires trouve une manifestation plénière dans le *mythe*, un concept évoquant une création de l'imaginaire que la théorie durandienne réhabilite, au-delà de la signification courante du terme, souvent associé à quelque chose d'invraisemblable ou de carrément faux. Dans le récit mythique, les polarités peuvent s'affronter en manifestant leurs oppositions en deçà d'apparents illogismes, comme dans les épisodes mouvementés qui sont le lot des épopées des héros grecs. Comme dans un rêve nocturne, les personnages et les symboles représentés se chevauchent et déjouent la rationalité, voilant et dévoilant en même temps leur sens profond, qui ne peut être trouvé par une interprétation au premier degré des péripéties. Laprée explique que dans le mythe, le temps du récit permet une organisation des polarités de sorte que l'empreinte implacable du temps est maîtrisée par l'imaginaire, accordant à l'être humain une espérance contre la mort. « L'harmonie dont il est question est celle que nous créons, entre des éléments contradictoires à notre échelle comme à celle de l'Univers, grâce au temps du récit. » (Laprée, 2000, p. 309)

- 4) Dans les mythes, l'action est représentée sous forme d'hypotypose, cette rhétorique qui donne une impression réelle de l'action en référant aux cinq sens de manière très vivante. Cette forme de représentation se retrouve dans la polarité nocturne où la sensorialité se manifeste, mais dans le cas de la structure synthétique, c'est le futur qui est ainsi représenté, ce qui le rend réel dans l'imaginaire et permet de maîtriser l'avenir offrant une résolution au problème du destin mortel. Notons ici que les grandes traditions religieuses diffèrent quant à leur utilisation de l'hypotypose. Les cultures d'origine romaine ont produit des mythes où le futur est maîtrisé par le progrès, tant dans l'avènement d'un règne divin, dans la pensée chrétienne par exemple, que dans l'espoir d'un grand soir dans l'idéologie marxiste; la pensée techniciste comporte aussi le schème du progrès, les innovations technologiques étant censées amener à un monde meilleur. Dans les visions orientales du monde, le temps est

maîtrisé par la notion de cycle qui, se répétant presque à l'infini, se perd dans le passé et devient ainsi hors du temps.

Laprée affirme à propos de la structure systémique que « Le grand ennemi de l'homme, le temps et la dégénérescence qu'il représente, est vaincu par l'imagination qui défie les apparences ». (Laprée, 2011, p. 310) Celle-ci sous-tend toute la force d'évocation et de signifiante du mythe et fait en sorte qu'il permet de dépasser sur le plan spirituel le « dilemme que l'être humain ou le groupe social ressent en son sein ». (Laprée, 2000, p.342) « L'expérience ultime en nous n'est pas une expérience d'unité, d'indifférenciation, mais plutôt une expérience du multiple et de l'irréductible différence. Ce n'est *pas la perfection de l'un* que l'être humain trouve dans son expérience de l'ultime, *mais plutôt la plénitude du multiple*. » (Laprée, 2000, p. 342) Selon Laprée, toute la pertinence de l'approche psychagogique pour la vie spirituelle se trouve résumée ici : le cheminement psychagogique conviera la personne à préserver ou retrouver cette ouverture à la différence reconnue en soi et perçue dans l'autre, par la mise en harmonie des deux polarités de l'imaginaire en opposition.

1.3.5 Les degrés de la signifiante ou la voie symbolique

Les différentes structures de l'imaginaire forment le mythe et ses tensions. Nous verrons en quoi sa production relève d'une voie symbolique avec les deux facettes du signifié et du signifiant que l'imaginaire emprunte pour créer le symbole dans le trajet anthropologique. Ces concepts de signifiant et de signifié sous-tendent les concepts d'archétype, de symbole et de signe, et se retrouvent également dans les mythes. Le parcours de la signification dans l'imaginaire représente le dynamisme créateur des différents niveaux de signifiante des images venant des gestes dominants et des schèmes à la source des productions culturelles d'ordre symbolique. Les mythes sont composés de ces images qui convoquent l'esprit à produire des significations ultimes quant à la finalité de la vie et la condition mortelle. Les travaux de Durand, nous dit Laprée, mènent à la conclusion que les images ont cette portée figurative, cette capacité de reconduire à un sens qui fait vivre, qui donne du souffle. Autrement dit, l'énergie des schèmes doit nécessairement se matérialiser dans des supports culturels de densités symboliques variables,

dégradant ainsi son potentiel archétypal en une cascade de significations jusqu'au dernier degré, soit le signe ou le signal. Laprée représente ce trajet sur un axe horizontal XY (Laprée, 2017, p. 13) : les archétypes, symboles et signes créés par l'imaginaire décollent plus ou moins de la concrétude selon leur proximité avec le schème, structure primordiale d'une « énergie à l'état pur » qui se dissémine en produits culturels.

Le signifié et le signifiant dans le symbolisme des SAI

Toute la théorie durandienne de l'imaginaire repose sur le fonctionnement du symbolisme. Pour Durand, toute représentation fonctionne en référence au sens auquel elle reconduit l'esprit : le *signifié*. Ce sens peut s'enrober dans une abstraction complexe (comme le mythe), tout comme il peut s'en tenir uniquement à une réalité concrète saisissable par la perception sensorielle (comme un panneau d'arrêt au coin d'une rue). Cet emballage du sens se nomme le *signifiant*. Dès que celui-ci dépasse le fait d'être une simple copie conforme d'un signifié, ce dernier ne peut alors se dévoiler qu'à travers plusieurs signifiants qui, pris ensemble et sous plusieurs angles, en seront le reflet plus intégral. Par ailleurs, le sens d'une image a besoin du signifiant pour être véhiculé, et ainsi émerger à la conscience. Cet intermédiaire offre au signifié une porte d'entrée dans le psychisme par l'image, le truchement qu'il utilise pour créer du sens. La création de symboles, force de représentation du sens donné au réel, implique donc deux faces interreliées : le signifié qui exprime un sens plus ou moins visible par le signifiant, reliant le sens à l'univers matériel.

De plus, lorsque la notion de signifié et de signifiant est jointe aux différentes structures héroïques, mystiques ou systémiques, nous constatons que toute représentation va exprimer le sens qu'elle porte dans une ou plusieurs voies de l'imaginaire; cela dépendra de l'orientation de l'univers mythique de la personne ou d'un milieu culturel. Dans la forme symbolique la plus achevée selon Durand, soit le mythe, le signifié est identifié par les convergences de sens qu'établissent les signifiants entre différentes images ou différents éléments du récit, ceux-ci constituant alors une constellation de symboles dits *isomorphes*. L'homologie constitue ainsi la façon dont fonctionne le symbolisme, une image gravitant autour d'une ou de plusieurs autres

et partageant une parenté de sens. De plus, les images d'une même structure peuvent avoir le même effet même si leurs formes diffèrent. Ajoutons finalement qu'une image sera plus ou moins abstraite dans la mesure où elle est près ou loin de sa source, l'archétype lié lui-même au schème auquel son signifié renvoie ultimement. Ce rapport hiérarchique permet à l'imagination d'utiliser les matériaux de la culture selon le niveau de sens qui veut être exprimé.

Premier niveau de matérialisation des schèmes : les archétypes

Au plus près de l'énergie biopsychique se classent les archétypes qui sont, selon Laprée, des « schèmes lestés de matériel culturel primordial [...] [Un] complexe énergétique proprement humain [qui] donne lieu à l'agglutination de composantes culturelles formant des images [...] reconnaissables *semper et ubique et ad omnibus* » (Laprée, 2000, p. 293). Le niveau premier du symbolisme est donc très éloigné de l'évidente concrétude, il est en quelque sorte une matrice universelle, présente de manière encapsulée dans chaque culture et à travers tous les temps. L'archétype se situe ainsi aux frontières de la conscience qui rend disponible du matériel culturel pouvant porter des significations très largement accessibles à la saisie des humains.

Sur le plan spirituel, Laprée exprime ainsi la fonction de l'énergie archétypale : « Le système de Durand nous apprend aussi [...] que l'être humain est un "appelé" par nature. En lui, les archétypes font signe, le convoquent à la plénitude, au remplissement de ce qu'ils sont en creux. » (Laprée, 2000, p. 311) Plus tard, il reformulera cette même idée : « L'archétype est en quelque sorte, dans l'univers subjectif inconscient, une aspiration à porter au grand jour de la conscience un sens ultime en s'associant à une forme symbolique liminale dans l'expérience de la culture universelle. » (Laprée, 2017, p. 14) Il donne ensuite pour exemple le cercle, qui n'ayant ni commencement ni fin, renvoie à une plénitude recherchée par l'être humain, quoique jamais définitivement atteinte. De manière générique, il explique aussi que l'aile, même quand elle représente une compagnie d'aviation, reconduit toujours l'esprit à un être qui est dégagé de la condition terrestre humaine et donc à une forme de transcendance. Nous sommes dans cet exemple à un niveau primordial, tout près du schème d'élévation ou d'ascension présenté

précédemment. Pour la psychagogie, le niveau archétypal est impliqué dès que le corps est dans un mouvement qui le lie à l'énergie des gestes originels.

Deuxième niveau de matérialisation des schèmes : les symboles

Selon Laprée, dans notre culture le terme de symbole est souvent pris de manière très générale. Il est utilisé soit pour affirmer que ce dont on parle n'est pas réel — « c'est seulement symbolique » — ou alors pour décrire une réalité difficile à saisir par les sens. C'est davantage par la capacité du symbole à évoquer une réalité non sensible qu'il est défini dans la théorie de l'imaginaire. Le signifié ne peut se passer d'une matérialisation, d'un signifiant dans une culture donnée, pour être compris et reconduire l'esprit à une réalité d'un autre ordre que le quotidien matériel uniquement. Le symbole de l'oiseau, avec l'archétype de l'aile qu'il contient, est souvent évoqué dans les mythologies et les grandes traditions et décrit des êtres appartenant à un autre ordre de l'univers que celui de la perception ordinaire. Ainsi, l'imaginaire de l'humanité est peuplé d'anges, de démons, d'esprits divins qui empruntent le symbolisme ailé pour dévoiler leur présence au monde, autrement imperceptible. Laprée opérationnalise ainsi dans la psychagogie des valeurs le concept durandien de symbole *figuratif* qui : « [...]vient donner aux images prises en compte une épaisseur de sens qui connecte en partie avec quelque expérience culturelle et en partie aussi, et principalement, avec quelque dimension transcendante. » (Laprée, 2017, p. 3)

Par ailleurs, le signifiant en lui-même, malgré sa capacité d'évoquer un sens figuré, ne peut jamais le faire de façon complète, il est toujours inadéquat à représenter en totalité le signifié, c'est pourquoi il y a une multiplicité de symboles pouvant évoquer une même réalité. Les images que nous créons par l'imagination se rangent dans le système d'une constellation énergisée par un schème où domine un (ou quelques) archétype(s) autour duquel (ou desquels) gravitent à leur tour des symboles de moins en moins multivalents jusqu'aux signes, ceux-ci étant le plus souvent ancrés dans un espace culturel local. Ainsi, un même symbole peut évoquer une réalité qui relève autant d'une structure que d'une autre. En psychagogie, la structure d'origine d'un symbole se révèle en analysant sa relation avec son environnement, les autres symboles et l'archétype dont il découle. Plusieurs schèmes peuvent aussi être entremêlés dans un même symbole, lui donnant

plus d'une signification possible. Le symbole est parfois ambivalent, contrairement à l'archétype dont la propriété est, par sa proximité avec le schème, de n'évoquer que ce dernier. Le symbole permet au signifié d'apparaître par son signifiant. Bien qu'imparfaitement représenté, il « épiphanise » et « hiérophanise » une réalité indicible, dira Laprée en citant Gilbert Durand, parce que l'esprit humain repère alors le meilleur objet concret pour « figurer » cette chose impalpable, consistant en une croyance ou une expérience innommable ou un être extrasensible. Laprée continue en nous invitant à voir autrement les productions culturelles de la société : « Les aventuriers du cosmos fort prisés au cinéma d'aujourd'hui rejouent les histoires inextricables que les mythes millénaires avaient déjà dramatisées longtemps avant nous. L'humanité en est encore à s'en raconter le sens pour qu'en notre XXI^e siècle nous nous l'appropriions. Jamais n'a-t-elle pu assouvir ce besoin de savoir à propos de ce qui échappe totalement à sa perception. » (Laprée, 2017, p. 14)

Autres niveaux de matérialisation des schèmes : de l'allégorie aux signes

Comme l'illustre bien Laprée dans un encadré (Laprée, 2017, p. 15), la voie symbolique trouve de multiples déclinaisons de l'archétype au plus près du schème jusqu'au signe le plus tangible, qui ne renvoie pratiquement uniquement qu'à une réalité visible matérialisée. Allégorie, emblème, métaphore, enseigne et copie sont les autres exemples d'échelons qui se caractérisent par une matérialité de plus en plus grande par rapport au signifié dont le sens devient de moins en moins identifiable au profit d'un objet perceptible par les sens. Au plus près de la concrétude, le terme de signe représente de manière globale une image où ne vient se greffer presque aucune réalité abstraite. Le signe est reconnaissable parce qu'il a un caractère arbitraire, par exemple, les codes que nous nous donnons pour identifier un objet, un groupe, un moment, peuvent être choisis sans que le code en lui-même ait une signification intrinsèque. Par exemple, dans les écoles, les signaux sonores utilisés pour marquer un changement de période d'enseignement ont rarement une autre signification que d'avertir qu'il est temps de changer d'activité, bien que la chansonnette choisie en elle-même puisse être analysée symboliquement. Cependant, à certaines périodes comme dans les fêtes de fin d'année, on utilise dans certains milieux, notamment les milieux scolaires, un refrain connu d'une chanson traditionnelle pour marquer

les temps de transition de la journée. Le signe — et plus encore le signal — renvoie donc toujours à une réalité immédiatement présente sinon présentable (ou décodable), dira Laprée.

1.3.6 Validation empirique des SAI par le test AT.9

La voie symbolique du trajet anthropologique est donc chez Gilbert Durand cette capacité de l'imaginaire à faire du sens par l'imagination à différents niveaux d'abstraction de la réalité. La psychagogie se saisit du fait de ce classement des images symboliques en archétypes, symboles et signes pour articuler un processus dans lequel, « Tant à son niveau le plus intense qu'à son niveau le plus diffus, le sens conserve sa capacité d'être présent. » (Laprée, 2000, p. 471). Laprée a pu repérer ce constat auprès des adultes auxquels il a enseigné la théorie des SAI, aussi bien qu'auprès d'enfants de six ans et plus qu'on invitait à nommer le sens personnel dégagé d'une certaine façon d'utiliser le test AT.9.

Créé dès 1963 par le psychologue Yves Durand, ancien étudiant de Gilbert Durand, le test AT.9 devait vérifier si la configuration des structures de l'imaginaire pouvait aussi bien se déceler dans l'imaginaire d'un individu que dans les grandes productions culturelles étudiées par son maître²⁷. Yves Durand a donc élaboré une épreuve demandant d'abord à la personne de « composer un dessin » à l'aide de neuf archétypes et symboles prescrits : chute, épée, refuge, monstre dévorant, quelque chose de cyclique, personnage, eau, animal et feu. Le produit obtenu révèle une configuration individuelle du sujet, classable dans une gamme d'« univers mythiques ». Le sujet se soumettant à ce test doit exprimer tout à fait librement sa créativité en abandonnant temporairement tout jugement interprétatif. L'illustration qui suit, dessinée par Laprée pour la page couverture de *La sagesse des 9-12 ans* (Laprée, 2017), fournit un exemple de la passation de la première page du test AT.9. Le dessin obtenu dans ce test et le récit qui en est rédigé par le

27. Pour des informations plus approfondies sur la création du test AT.9 voir les écrits d'Yves Durand dont *L'exploration de l'imaginaire* (Y. Durand, 1988) et *Une technique d'étude de l'imaginaire, le test AT.9* (Y. Durand, 2005). Ces volumes font partie des références de base dans la formation à l'approche psychagogique de Laprée. Voir à ce sujet le tableau synthèse présenté en conclusion du mémoire.

sujet s'avère toujours une production unique, à l'image de la personne et du moment bien précis où est fait le test.



Figure 1.1. Illustration d'un test AT.9 figurant sur la couverture du livre de Laprée (2017).

Ces diverses organisations du sens correspondent aux 12 structures de l'imaginaire évoquées plus haut, mais Y. Durand a établi 23 micro-univers mythiques, selon les variations de la combinaison des éléments du test. Cette classification comprend aussi des catégories de tests à structuration défectueuse par exemple, ou encore à forme négative. Il est en deuxième lieu demandé à la personne qui fait le test d'expliquer son dessin par écrit et de répondre ensuite à deux courts questionnaires pour compléter les informations qui permettront, lors de l'analyse, de découvrir la « représentation mytho-dramatique de soi » du sujet créateur, dit Laprée.

Pour être valide, le test doit être complété dans un endroit calme permettant un climat d'intériorité, à l'abri d'influences externes comme de la musique ou des interruptions par une arrivée soudaine d'une autre personne dans la pièce. Un adulte peut ainsi remplir le test seul, à condition également de réaliser les différentes étapes dans l'ordre indiqué (sans lire d'avance toutes les pages). La personne dispose uniquement d'un crayon à mine sans gomme à effacer, sachant qu'il ne s'agit pas d'un concours de dessin, l'essentiel étant de « faire preuve d'imagination », en laissant venir de manière intuitive l'organisation des images à dessiner ainsi que l'explication y correspondant ensuite. Sans rigidité, une période de 30 minutes est allouée au départ pour la passation du test, cette limite de temps aidant la personne à se mettre au travail sans trop faire appel à l'analyse rationnelle dans son processus pour que l'imaginaire s'y exprime le plus librement possible.

Ainsi, la première partie du test (dessin des neuf éléments) est celle qui exprime de la manière la plus directe l'imaginaire et constitue le socle de l'analyse, le récit du dessin faisant appel à un processus plus rationnel. Les questions supplémentaires sur le dessin de même que le tableau de symbolisation permettent à la personne de préciser sa démarche de création et d'en commencer une forme d'auto-analyse plus ou moins consciente. Les réponses à ces questions fournissent parfois des indices utiles au classement du dessin dans tel ou tel univers mythique. Malgré son caractère rigoureux, notons d'autre part que, en concordance avec la théorie durandienne (celle de G. Durand) qui valide d'autres voies de connaissance que celle de la pensée critique, l'analyse du test AT.9 ne se fait pas qu'à partir de critères rationnels. L'analyste met également la totalité de son imaginaire en « résonance » avec le dessin, pour tenter au départ d'en saisir de l'intérieur le climat mythique. L'observation des symboles utilisés, des liens entre les éléments, du graphisme notamment, apporte la confirmation ou l'infirmité de ce qui est perçu dans la première « contemplation » de l'œuvre ainsi créée. Dans les cas plus compliqués, la validité de la classification ultimement va reposer en dernier lieu sur les jugements comparés de différentes personnes formées à cette fin. Notons finalement qu'au fil de son expérience d'ateliers de psychagogie, Raymond Laprée a élaboré une grille pour faciliter l'analyse du test. Il a également

établi un cheminement par étapes pour les personnes désirant analyser leur AT.9 par elles-mêmes ou dans une démarche guidée de groupe.²⁸

Le test AT.9, dont la méthode est reconnue fiable au plan épistémologique, constitue donc un argument accordant aussi à la psychagogie un statut d'approche rigoureusement établie en termes empiriques, Laprée affirmant que « Quelques milliers de tests plus tard, l'AT.9 a passé l'épreuve méthodologique de la science. Simultanément aussi, cette reconnaissance a eu pour effet d'accorder à la théorie de Gilbert Durand son statut de théorie de l'imaginaire validée par une démarche scientifique. » (Laprée, 2017, p. 15) En effet, l'approche laprénienne utilise un instrument de mesure ayant prouvé l'adéquation du psychisme avec la théorie de l'imaginaire et qui est à même de décrire l'univers mythique d'un individu à partir de sa créativité. Le test AT.9 vient confirmer que l'*homo sapiens*, où qu'il soit et en n'importe quelle époque de son existence, crée du sens à partir des matériaux fournis par sa culture en les incorporant à son psychisme par les structures de son imaginaire. Si la personne est en contact avec sa propre unicité, son « fond primordial » humain, elle sera à même de créer à son tour un œuvre singulière, celle de son propre vécu, en concordance avec ses valeurs qui apporteront au réel sa propre vision d'une espérance qui donne sens à sa vie.

Laprée nous dit dans un langage plus spirituel que « [...] ces neuf éléments éveillent en nous des vibrations expérientielles qui s'organisent dans notre psyché individuelle de façon unique en se projetant dans le dessin et son récit. » (Laprée, 2017, p. 16) Il continue en nous disant qu'il est impossible de prédire la configuration du dessin qu'une personne créera, chaque psyché se formant de façon différente. De plus, le dessin créé est comme une empreinte révélant l'imaginaire d'une personne, mais à la période où le test est passé. Au moment de la rédaction de ce mémoire, Laprée participe à une recherche où le test AT.9 est utilisé comme instrument de mesure d'un changement chez les enfants qui ont suivi une série de cours de yoga. Les résultats n'en sont pas encore disponibles, mais on peut penser que l'univers mythique d'une personne

28. Source : documents non publiés, mais utilisés sur le terrain par Laprée et Blouin notamment dans un atelier grand public donné au monastère des Augustines.

évoluera au fur et à mesure des changements significatifs dans son vécu, comme nous l'avons observé dans notre propre expérience, ayant fait le test AT.9 à quatre reprises, à environ un an d'intervalle entre chaque passation. Pour la psychagogie, le test AT.9 est un outil fort précieux, bien qu'il ne soit pas essentiel pour exercer cette approche. En effet, comme cela fut déjà expérimenté (Laprée, 2004b; Laprée et Blouin, 2020), il est possible de favoriser l'équilibre des structures de l'imaginaire d'une personne en suggérant de voir l'effet que cause chez elle le déplacement ou la transformation de l'un ou l'autre élément de son dessin. Cet équilibre à rechercher ou à maintenir constitue, sur le plan spirituel, ce que Laprée appelle « la sagesse » qui réside dans le psychisme de tout individu sain, celui des enfants autant que des adultes, et qui peut être porté à la conscience par un accompagnement psychagogique.

Le test AT.9 ayant été validé scientifiquement, il a aussi été démontré qu'il est le témoin de la santé mentale d'un individu lorsqu'il révèle une présence équilibrée des régimes diurnes et nocturnes de l'imaginaire.

Ceci nous amène à décrire la portée de la théorie durandienne dans le domaine de l'éducation aux valeurs. Laprée, dans ses diverses publications sur la psychagogie, ne joint pas toujours le substantif de valeur pour qualifier son approche. En effet, la psychagogie comprise comme un accompagnement sur le chemin vers soi, réfère d'abord à la préoccupation éducative à faire en sorte que les polarités de l'imaginaire toujours en concurrence dans l'être humain soient présentes de manière équilibrée. À cet effet, le terme psychagogie peut suffire. Le processus que nous allons exposer en est un complément utile dans une démarche d'accompagnement interactive.

CHAPITRE 2

LES VALEURS SELON LAPRÉE

L'accompagnement psychagogique réfère d'abord à la préoccupation éducative de faire en sorte que les polarités de l'imaginaire, toujours en concurrence dans l'être humain, soient activées de manière équilibrée entre les activités diurnes et nocturnes. Or, nous verrons dans ce chapitre que la thèse de Laprée démontre que les SAI sont présentes dans tout objet valorisé par l'être humain, chaque personne créant ainsi du sens dans sa vie. La notion de valeur étant primordiale en psychagogie, Laprée commence sa démonstration par l'analyse des forces et limites d'une approche américaine, la Clarification des Valeurs. Son apport à la CV consiste principalement à développer une définition de la valeur compatible avec la dynamique des SAI, notamment avec les différents niveaux d'attachement qui correspondent aux degrés de la signifiante vus précédemment dans la théorie durandienne. Toutefois, Gilbert Durand n'y a jamais défini une notion de valeur. Nous expliquerons alors comment, à partir des indices disséminés dans l'ensemble de l'œuvre de G. Durand, Laprée y dégage un concept de valeur. Ainsi, verrons-nous que les valeurs forment un complexe polythéiste, constitutif de la nature humaine et donnant lieu à des conflits qui peuvent être résolus en faisant appel à la dynamique systémique de l'imaginaire. La CV vient ici prêter main-forte à cette résolution. Nous arriverons à la conclusion de ce chapitre en affirmant que Laprée a suffisamment transformé et donné de l'ampleur à la CV en y insufflant une dimension spirituelle pour justifier qu'il en fasse une « psychagogie des valeurs » selon la pensée durandienne. Cela nous permettra de passer à l'étape suivante, où l'aspect pratique de la psychagogie sera explicité.

Voyons d'abord comment Laprée a présenté et analysé cette méthode de clarification des valeurs personnelles et comment il en est arrivé à situer son utilisation, pour la vie spirituelle, au niveau de l'aspect horizontal du cheminement psychagogique.

2.1 La Clarification des valeurs : une approche du cheminement horizontal

Laprée fait d'abord la genèse de cette approche très en vogue et pratiquée d'est en ouest aux États-Unis dans les années 70, puis au Canada anglophone, surtout, et qui a pénétré un peu plus lentement dans les milieux d'éducation francophones²⁹. Puis, son utilisation déclina lentement et fut pratiquement oubliée au cours des années 80. Toutefois, la CV semblait assez porteuse pédagogiquement, selon l'estimation de Laprée, pour en faire une étude exhaustive permettant d'en faire ressortir les richesses et d'en dépasser les limites théoriques en la croisant avec la pensée durandienne. Sur le plan historique, il note que l'esprit de ce processus rejoignait la préoccupation d'éducation morale de cette époque et « [...] qu'elle a progressé avec le besoin que nous avons eu collectivement de mettre l'accent sur la liberté des choix individuels et sur l'intégration de sens dans nos vies. » (Laprée, 2000, p. 67) Au Québec, nous dit Laprée, bien que la CV ait été transmise par quelques instituts privés³⁰ et qu'elle fut le sujet d'une recherche-expérimentation dans une école de l'Outaouais en vue de l'éducation morale des 6-12 ans, le monde de l'éducation ne l'a toutefois pas adoptée très largement ni officiellement. Il précise aussi que le ministère de l'Éducation du Québec n'a jamais comme tel choisi une approche théorique en particulier pour traiter des valeurs dans son programme de formation pour les écoles, se limitant à des propos généraux à ce sujet.³¹

Laprée situe le début de la pratique de la CV dans les années 1960, lorsque trois professeurs américains ont mis au point un processus pratique de réflexion sur les valeurs vécues concrètement. S'inspirant de la méthode de la pensée critique, ils voulaient outiller les éducatrices et les éducateurs souhaitant offrir des repères fiables aux jeunes dans

29. Pour toute cette section, voir Laprée, 2000, ch.1 sur « la genèse de la Clarification des valeurs » afin d'avoir plus de détails sur l'historique et les fondements de cette approche.

30. Laprée nomme à ce sujet le Centre Actualisation et le Centre Option ouverte, dont les services sont aujourd'hui discontinués ou transformés, mais qui ont intégré la Clarification des valeurs parmi d'autres approches utilisées dans leurs ateliers de développement personnel.

31. À notre connaissance, ce fait perdure encore et à ce jour nous ignorons quelle grille théorique sous-tendra le contenu sur les valeurs qui seront abordées dans le futur programme Culture et citoyenneté québécoise qui remplacera celui d'Éthique et de culture religieuse à partir de l'automne 2023. La mise au point du nouveau programme devrait être achevée au printemps 2022. Sources : <http://www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/references/refonte-programme-ethique-culture-religieuse/> et <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1834139/ecr-culture-quebecoise-citoyennete-ministre-roberge->, pages consultées le 2022-04-23.

l'établissement autonome et socialement responsable de leurs choix de vie personnels. La paternité de la CV plus particulièrement à Louis Rath, étudiant et disciple du philosophe pragmatiste John Dewey. Cependant, c'est avec deux de ses anciens doctorants que Rath développa l'approche : Merrill Harmin et Sidney Simon avaient en effet remarqué, durant leurs études, la façon de Rath de ramener à eux-mêmes ses étudiants qui cherchaient conseil pour leur vie. Devenus pédagogues à leur tour, ils ont avec Rath mis au point un processus d'exploration du vécu et l'ont expérimenté dans leur action éducative auprès des jeunes tout en le transmettant à de nombreux autres acteurs et actrices du milieu scolaire. Rath, Harmin et Simon ont donc signé à trois la première publication décrivant la CV en 1966, année de naissance officielle de la CV.

Leur première publication voulait atteindre un double objectif. Dans le contexte d'une société en transformation où tout semblait s'équivaloir, ils souhaitaient d'abord fournir à la jeunesse une méthode pouvant la guider au quotidien dans ses propres choix de valeurs; rendre ces jeunes critiques et autonomes face à la multiplication des avenues possibles devenait une sorte de mission éducative. Les créateurs de la CV s'adressaient donc au personnel de l'éducation en vue de les doter d'un processus efficace d'accompagnement des jeunes dans une démarche de responsabilisation envers leur propre croissance morale. Se voulant indépendante de l'orientation religieuse de celui ou de celle qui s'en sert, la CV était un outil éducatif qui s'intéressait au premier chef au système édifié ici et maintenant dans la personne du jeune. Qui voulait s'en servir dans un contexte d'éducation religieuse pouvait tout aussi bien y trouver son compte. Ainsi, leur approche a suscité chez certains théologiens un intérêt suffisant pour qu'ils proposent d'y introduire des adaptations en vue d'y insérer notamment un donné révélé dans le choix des valeurs à prioriser. Les créateurs de la CV avaient donc une grande *foi* dans le potentiel de créativité et d'autonomie de la jeunesse. En effet, la CV est un acte éducatif qui se situe en dehors de l'habitude ordinaire, en milieu scolaire, de dicter aux jeunes les *bonnes* attitudes et valeurs à adopter. Le processus qui y est utilisé centre la réflexion sur la cohérence à installer entre l'expérience des bienfaits vécus concrètement dans les choix du quotidien et les valeurs officiellement priorisées (ou consciemment écartées). Que les valeurs retenues aient été ou non

transmises par le système d'éducation ou la culture du milieu social du jeune ne fait pas de différence en termes d'accompagnement.

S'appuyant sur certains propos de Dewey à propos des valeurs, les créateurs de la CV ont ainsi puisé différents éléments de sa pensée pragmatique qui inspirait leur action éducative. Selon Laprée, leur apport a été de systématiser la pensée de Dewey sur les valeurs dans un processus facilement applicable se déclinant aux niveaux affectif, cognitif et conatif (qui pousse à l'action, à l'effort). Ils en ont tiré sept critères à même de confirmer qu'une valeur fait réellement partie de la vie d'une personne³². Les différentes facettes de la valeur identifiées servent en pratique à questionner le comportement quotidien en vue d'en sonder ses motifs, examiner ses énoncés, ses sentiments, sa façon de paraître devant les autres, et sa volonté de passer à l'action, pour aller dans le sens global de ce qui lui donne la meilleure satisfaction de son vécu et répondre aux besoins personnels dans les circonstances du moment. Les auteurs de la CV ont par la suite validé leur méthode au fil de leur expérience d'enseignement en y adjoignant nombre d'outils et de thèmes spécifiques pour l'animation d'ateliers où, pensaient-ils, en clarifiant leurs choix de cette manière, les jeunes verraient par eux-mêmes la pertinence d'adopter la plupart des valeurs sociales de leur communauté et pourraient s'y intégrer en contribuant activement à son développement. L'analyse que Laprée en fait confirme que cette méthode n'avait pas pour prétention de traiter des dimensions religieuse, morale et donc spirituelle de la valeur, même si Raths, Harmin et Simon ne s'opposaient pas à la présence de cette dimension dans un contexte pédagogique.

La CV connut pendant dix ans un développement fulgurant dans les écoles américaines, mais elle fut la cible d'attaques diverses qui visaient à la détruire. Premièrement, comme le relate Laprée, devant l'autonomie que la CV créait chez les jeunes face à l'autorité, la droite religieuse, craignant de perdre son influence, a fait tomber un peu partout une pluie de critiques plus ou moins fondées. Les raisonnements des détracteurs de la CV concernaient notamment son manque

32. Les sept critères seront davantage explicités dans le chapitre 3 sur la pratique de la psychagogie des valeurs, voir p.112.

d'ouverture à porter la responsabilité de transmettre les valeurs dictées par une autorité morale (parents, option religieuse, idéal patriotique) qui viendrait hiérarchiser et justifier le choix de certaines valeurs plutôt que d'autres. Ces arguments ont fait en sorte que les créateurs de la CV ont bonifié leur processus pour développer certains aspects qu'on leur reprochait de négliger. Malgré les modifications apportées par Raths, Harmin et Simon à leur approche au sujet du relativisme des valeurs intrinsèque à leur démarche, celles-ci sont restées insuffisantes et la CV a été abandonnée par les milieux éducatifs qui se privèrent ainsi de ses aspects pourtant fonctionnels, au plan horizontal, avec la réflexion autour des sept critères.

Au-delà des aspects politiques et moraux cependant, le nœud du questionnement qui fut adressé à la CV concerne son fondement en termes d'abstraction, effectivement peu développé sur la notion de valeur. Examinant cette critique, Laprée nous dit que les créateurs de la CV n'ont pas porté une grande attention à préciser le cadre théorique de leur processus, étant convaincus qu'il était suffisant d'en démontrer la pertinence en termes pratiques par le succès qu'ils expérimentaient sur le terrain³³. Rappelons ici la parenté d'idée de la CV avec la philosophie pragmatique. Voulant faire en sorte que leur outil éducatif soit à même de rendre service indépendamment de l'orientation religieuse d'une personne, ils ont centré la réflexion sur l'expérience comme pôle d'analyse des valeurs, le processus de relecture méthodique des valeurs en sept critères étant en lui-même garant de la validation recherchée au niveau de l'agir moral, au-delà d'une source de validation externe. Ainsi, Laprée a retenu du pragmatisme de Dewey que la CV repose sur une conception de la valeur ayant comme présupposé que celle-ci est une hypothèse portant sur ce qui répond de façon satisfaisante aux besoins d'un individu dans l'expérience du réel (Laprée, 2000, p. 427). La valeur intégrée, pour la CV, est le fruit d'un processus de retour sur l'expérience subjective, cette dernière étant comprise comme l'interaction entre le sujet et l'objet sensible, perçu de manière directe.

33. Nous ne pouvons pas nous empêcher de faire ici un rapprochement avec la situation du SASEC dont on croyait pouvoir assurer la pérennité par le succès des activités, mais qui, contrairement à la CV, se retrouve exclu du projet éducatif pour avoir comme objet de travail la vie spirituelle.

Pour compléter cette section sur la CV et la revue laprénienne de sa critique, nous voulons ajouter un élément de comparaison que nous avons noté dans notre analyse. Contrairement à la structure retenue dans notre propos, Laprée a présenté la CV dans un chapitre de sa thèse précédant ceux expliquant la théorie de G. Durand. Dans sa description de la philosophie pragmatiste à la base de la CV, il utilise au passage le terme de « schème » de manière générique, à la différence de ce que nous avons vu de sa signification spécifique dans la pensée durandienne :

Pour cette philosophie, seul le monde sensible est réel. En entrant en contact avec ce monde sensible, notre intelligence ordonne nos expériences incohérentes à l'aide de schèmes de pensée qu'elle se fabrique. Les schèmes, ou modèles ou tendances, prédispositions ou habitudes résultent du cumul quasi biologique des expériences; ils sont comme une mémoire neurologique, pourrions-nous dire. En moulant nos concepts, les schèmes servent à faire contrepoids à notre manque d'instinct quand il s'agit de composer avec notre environnement. Pour les pragmatistes, ces schèmes n'ont rien d'ontologique [...]. Ce sont des schèmes acquis par la somme des expériences vécues. (Laprée, 2000, p. 48)

Sans que Laprée l'ait explicité comme tel, nous voyons que le schème, terme tout à fait secondaire dans la CV, n'est pas défini comme instaurateur de l'agir humain comme dans les SAI, la notion d'imaginaire et de symbole selon G. Durand y étant absente. La CV, bien qu'elle ait son utilité pour décrire concrètement une valeur par les sept critères qui la composent (horizontal), n'est pas en mesure d'en rendre compte au niveau de la référence à un sens ultime (vertical) faisant partie du bagage anthropologique commun à l'humanité.

Face à ce vide théorique, l'apport de Laprée a été de trouver dans la théorie de SAI les assises manquantes pour rendre compte universellement de la valeur dans la nature humaine. De la concrétude à l'abstraction, celle-ci se comprend dans la dynamique de la création du sens : l'être humain, l'individu comme le groupe, répond à des impératifs moraux primordiaux qu'il ressent en lui-même comme aptes à le guider dans ses choix. En intégrant la voie symbolique comme étant constitutive de l'être humain dans ses interactions avec son environnement et sa culture, cet ajout conceptuel apporte à la CV une profondeur et une universalité qui permet d'intégrer

dans le processus la préoccupation de l'accompagnement de la vie spirituelle dans toute son ampleur. Voyons plus précisément de quoi il en retourne.

2.2 La valeur définie selon le système durandien

À la suite de son analyse de la définition de la valeur dans le système durandien, Laprée arrive à la conclusion que les valeurs se vivent à différents niveaux de signification, dans l'abstrait comme dans le concret. De plus, ultimement, l'énergie de leur mise en action remonte jusqu'au schème puis relève du niveau archétypal, lieu de la relation aux sources des valeurs, sur le plan mythologique. Parlant de la CV, il affirme donc que :

La théorie américaine de Raths et de ses collaborateurs n'est tournée que vers le quotidien concret et individuel; la théorie de l'imaginaire de Durand propose de saisir l'univers humain tout entier, de partout et de toujours. [...] le quotidien n'a pas de sens s'il n'est pas traversé par un signifié qui le motive. [...] Si les valeurs concernent l'activité quotidienne autant que les décisions les plus cruciales d'une vie, c'est par ces mêmes valeurs que le sens prend forme dans cette même vie. Parce que les valeurs sont porteuses de sens. D'abord proches des dieux qui fondent notre nature humaine, elles transportent la flamme divine de biens culturels larges (le matériau des archétypes) en biens particuliers (le matériau des symboles) jusqu'aux biens culturels terminaux du quotidien (le matériau des signes), qui, par ce jeu de connexions, reste branché sur la source motivatrice divine. (Laprée, 2000, p. 538)

Quand Laprée utilise l'expression « les dieux », il met en lumière que la théorie durandienne ouvre sur une dimension insaisissable qui fait partie de la nature humaine, bien qu'elle soit aussi apte à décrire une vie spirituelle qui ne fait pas appel à l'ultime, constituant aussi bien une éthique essentielle à l'équilibre de vie. Cette description de la valeur tant au niveau horizontal que vertical est ce qui donne toute sa pertinence à la psychagogie dans une société déconfectionnalisée : cette approche permet un accompagnement qui répond tant aux besoins d'une personne dont la vie spirituelle est laïque que de celle d'une autre qui se réfère à une tradition religieuse quelle qu'elle soit. Voyons maintenant comment Laprée en est arrivé à cette notion intrinsèquement universelle de la valeur.

Ayant distillé de la théorie de l'imaginaire de G. Durand les idées reliées au concept de valeur, Laprée propose dans sa thèse la définition suivante : « La valeur est une relation de signifiante qui anime une personne dans son rapport à un objet » (Laprée, 2000, p. 381). De manière globale, ses principaux termes recouvrent l'ensemble de la théorie durandienne sur la symbolique : nous allons d'abord les expliciter sommairement (italiques) en commençant par ce qui est le plus représentable, l'objet de la valeur, avant d'expliquer plus loin la méthode qu'a suivie Laprée pour arriver à cette notion.

1. *L'objet* valorisé dont il est question concerne tout bien culturel existant dans la réalité, qu'il soit animé ou non. Il peut aussi bien être matériel que provenir du langage des mots ou des images. Son symbolisant (*l'objet* dans sa fonction symbolique) le reliant au réel, il vaut d'abord pour la personne qui le choisit en vue du bien personnel qu'elle poursuit.
2. Tout objet qu'*une personne ou un groupe* désire, consciemment et inconsciemment, pour être utile à sa vie peut constituer une valeur. La personne est considérée ici autant avec ses « héritages culturels que surculturels » (Laprée, 2000, p. 383), autrement dit comprise dans le contexte social ayant influencé son développement et son individualité psychologique. Ces héritages peuvent ouvrir à une dimension numineuse au-delà d'elle-même, son fondement mythique. L'objet vient alors matérialiser par la culture les appels des archétypes ressentis en soi-même ou intégrés et diffusés dans une collectivité.
3. La *relation* avec cet objet sera *signifiante* en fonction du degré de la voie symbolique auquel il se rapporte. La valeur peut ainsi se présenter sous forme de signe, quelque chose qui concerne l'immédiateté au plan matériel et qui peut être échangé facilement selon les circonstances : le sens que la personne y investit n'est pas fondamental pour elle. La valeur peut cependant se retrouver dans un bien auquel il y a un plus grand attachement relationnel et qui n'est pas présentable physiquement; nous parlons alors de valeurs intermédiaires qui sont accessibles par le truchement des symboles. Sur ce plan, la personne ressent une valeur comme faisant tellement partie de son identité qu'elle est plus difficilement interchangeable. Finalement, la *signifiante* peut avoir aussi comme objet les questions ultimes complètement

abstraites, du point de vue archétypal, que celles-ci soient abordées dans un système de valeurs religieuses ou non. Lorsque la vie spirituelle est sertie de croyances (qui s'expriment à leur mieux dans un mythe), l'esprit humain a tendance à favoriser un polythéisme, comme nous le verrons plus loin (section 2.4), bien que le monothéisme soit aussi à même de combler les besoins de sens.

4. Laprée dit également que cette relation de signifiante à propos d'un objet *anime* la personne ou le groupe : elle fait circuler l'énergie des schèmes qui alimente l'imaginaire dans les trois structures qui le constituent et qui polarisent les perceptions sensorielles. Cette animation de l'intérieur de la personne se réalise dans une dynamique de lutte entre les appels à se procurer des biens héroïques ou mystiques ou à concilier leur présence polarisée dans un système présentant un polythéisme des valeurs divergentes.

2.3 Les quatre niveaux de la valeur selon Durand

Ayant étudié l'ensemble de l'œuvre écrite de Gilbert Durand, Laprée affirme que celui-ci définissait toujours avec rigueur ses construits. Toutefois, il a aussi constaté que la pensée durandienne contenait un discours implicite sur les valeurs, ce concept n'y étant jamais défini formellement, comme si la compréhension de sa signification allait de soi pour son lectorat. La recherche de Laprée a donc consisté à identifier les passages (15) où Gilbert Durand utilise le terme valeurs ou ses dérivés pour ensuite en voir le contexte et en relever les différents niveaux de sens. Laprée a ainsi observé que Durand emploie constamment l'idée de valeur en relation avec les principales caractéristiques de sa théorie de l'imaginaire.

Avant d'arriver à ce constat, Laprée a procédé à une mise en tableau de citations choisies, en utilisant la méthode structurale de la double lecture, inspirée de Lévi-Strauss, pour classer les données recueillies. La classification de sections d'énoncés selon le sens recherché permet de dégager à quoi est associée la valeur et de voir quelles fonctions elle endosse, de même que sa

relation avec certaines autres notions auxiliaires pour mieux en qualifier le concept³⁴. Dans les citations présentées, les contenus se croisent et Laprée fait ressortir les éléments qui permettent de comprendre la complexité de cette notion en quatre contenus fondamentaux résumés dans la définition présentée plus haut et que nous explicitons maintenant.

Laprée expose donc dans quatre tableaux, quatre grilles de lecture des citations de Gilbert Durand comprenant le concept de valeur, correspondant à autant de niveaux de sens qui s'interpénètrent tout en se distinguant. Nous verrons maintenant que la valeur dans l'œuvre de Gilbert Durand, d'abord associée à un dieu unique inaccessible (niveau surculturel, hors de portée), se réfracte et devient saisissable par l'imagination parce qu'elle produit une pluralité de symboles liés aux différents régimes de l'imaginaire pour l'exprimer (niveau des limites suprêmes de la valeur, associée aux différents dieux qui y donnent accès). Les symboles, avec leur facette du signifiant qui ramène à la concrétude, reconduisent ensuite la valeur dans le monde connu et vice-versa (niveau philosophique, littéraire et culturel de la valeur). La valeur vient finalement se placer de façon inhérente à la nature humaine (niveau archétypal universel) au cœur de la diversité des réalités convoitées.

Dans sa première grille de lecture, Laprée expose les liens directs que G. Durand fait avec la valeur : l'*homo sapiens* place la valeur « la plus haute » dans l'ordre sacré ou divin comme tel. La valeur dans ce contexte est associée au Dieu unique des monothéismes et au concept hindouiste du Soi, se situant au plan archétypal des degrés de la signifiante, ultimement non représentable. Ce niveau suprême peut uniquement être approché par des symboles limites comme l'ombre ou le creux d'un Être, dans les traditions judéo-chrétiennes, par exemple. Ces termes symboliques permettent alors une ouverture à la divinité qui autrement ne serait pas accessible, c'est le niveau surculturel ou surnaturel, au-delà de la biographie d'une personne. Cette valeur divine a la fonction de hiérarchiser toutes les croyances, peu importe le système religieux qui l'exprime.

34. Pour donner une meilleure compréhension de la méthode d'analyse qu'a utilisée Laprée dans sa thèse pour étudier la notion de valeurs dans l'œuvre de Gilbert Durand, voir à l'annexe 3 la reproduction de la « Grille de lecture no 1 sur les liens directs avec la notion de valeur » (Laprée, 2000, p.367). Pour l'analyse complète, voir Laprée, 2000, p.364-381.

Ce faisant, le sens ultime de la vie opère une mise en ordre des perceptions et désirs de l'*homo sapiens* et le protège d'un chaos contraire à son besoin de sens.

Le deuxième tableau de Laprée met en évidence des liens indirects avec la notion de valeur chez Durand. Il permet de constater que les conceptions de la divinité se pluralisent de façon naturelle par le truchement de l'imaginaire et deviennent ainsi des symboles appartenant au monde et à la culture, qui sont en eux-mêmes objets d'appropriation. Le terme de valeurs et ses dérivés sont associés aux biens et instances suprêmes, aux dieux des différentes mythologies, aux paradigmes derniers, aux réalités archétypiques de la psychanalyse. Les valeurs constituent ainsi un système ultime, qui prend forme dans les « biogenèses originelles » et instaure aussi les limites naturelles ou culturelles du bien et mal, nous dit Laprée dans le langage de Durand (Laprée, 2000, p. 371). Pour accéder à ces valeurs, l'imaginaire procède par le phénomène de la *prégnance symbolique*, qui est le pouvoir de représentation de la conscience, un pouvoir tel que l'être humain donne immédiatement un sens à tout ce qu'il perçoit, il ne peut rien saisir de manière complètement objective. Comme nous avons vu, l'*homo sapiens* dispose de ce mécanisme d'appropriation de son environnement qui lui permet de valoriser des aspects du réel pour en jouir concrètement ensuite dans la possession de biens ordinaires. Laprée souligne aussi que nous *avons* des valeurs, situant la psychagogie dans une éthique de *l'avoir* et non de *l'être*, dans le droit fil d'une des caractéristiques de l'épistémologie durandienne. Les valeurs ainsi ne constituent pas elles-mêmes le fond de la nature humaine, mais elles s'activent en nous par les gestes et schèmes primordiaux qui font émerger des désirs pluriels selon les SAI. Les valeurs en tant que biens suprêmes donnent alors lieu, selon les polarités de l'imaginaire, à une certaine rivalité dans l'esprit humain quant à la primauté à donner à leur intégration dans la vie quotidienne.

Ensuite, Laprée démontre que la valeur peut aussi être entendue à un troisième niveau comme une conception philosophique. Il s'agit de la valeur comme fin poursuivie par les traditions de sagesse, comme quête de sens à travers la destinée humaine. La recherche moderne du bonheur est inscrite dans le monde naturel, qui ne réfère qu'à la vie dans le présent, délaissant le mythe religieux de manière consciente, le mythe étant ce récit propre à situer l'espoir d'une survie dans un au-delà du temps et de l'espace. L'être humain donne un sens à sa vie par ses propres œuvres.

Les œuvres humaines, provenant nécessairement des SAI, reconduisent ainsi toujours l'imagination à un sens, religieux ou pas, instigateur de l'agir. Mais Laprée nous dit que pour Durand, les créations de *l'homo sapiens* possèdent des qualités à différents degrés en ce qui concerne la reconduction symbolique. Quand Durand emploie l'expression « Grand Œuvre » à propos d'une production artistique littéraire notamment, il exprime que l'imaginaire est capable de produire des biens culturels qui ouvrent sur un ultime qui dépasse l'être humain, mais sans jamais l'y contraindre. G. Durand affirme que « le chef-d'œuvre littéraire est accès à la totalité du monde imaginal. Toute grande littérature est d'imagination plénière plus que d'idées. [...] Un chef-d'œuvre n'est pas un événement, mais un avènement de l'humanité. »³⁵ Laprée souligne aussi cet autre passage où Durand précise alors que « le texte même de l'œuvre devient langage sacré restaurateur et instaurateur de la réalité primordiale constitutive du mythe spécifique »³⁶. Il conclura ensuite que « [la] valeur, dans de telles perspectives, prend place dans les œuvres que nous faisons en fonction de la réalisation d'une Œuvre, qui, dans les cas achevés, révèle et diffuse la pensée mythique la contenant tout à la fois. La valeur nous fait voir la "récurrence surnaturelle" au cœur du "devenir aveugle" de notre quotidien. » (Laprée, 2000, p. 377)

Pour la vie spirituelle, cette troisième compréhension de la valeur permet de voir les préoccupations modernes comme faisant partie du processus de symbolisation et ayant une capacité intrinsèque à donner du sens, bien que de manière circonscrite aux œuvres humaines, pour nourrir l'esprit.

Dans sa quatrième grille de lecture, Laprée démontre finalement que la valeur dans le système durandien relève ultimement de l'archétype, lui-même inscrit dans la nature de *l'homo sapiens* par l'universalité des gestes dominants qui le caractérisent et qui viennent de l'énergie des schèmes premiers. Laprée de préciser :

35. Gilbert DURAND (1980). *L'Âme tigrée. Les pluriels de la Psyché*, Paris, Denoël Gonthier, p. 144, cité dans LAPRÉE, 2000, p. 376

36. Gilbert DURAND (1979). *Figures mythiques et visages de l'œuvre. De la mythocritique à la mythanalyse*, Paris, Berg International, 1979, p.169-170, cité dans LAPRÉE, 2000, p. 377

Par cette courte explication relative à la condition humaine, la valeur est carrément envisagée du côté de ce monde-ci plutôt que du côté de l'au-delà. L'homme qui habite la Terre tire alors son sens non d'une dimension incréée, Dieu unique ou pluriel, mais de ses extrêmes (ou suprêmes, ou ultimes) limites. S'il est une intervention attribuable à un Créateur par rapport aux valeurs, c'est celle d'avoir posé là une nature si bien faite qu'elle trouve sa plénitude grâce aux nourritures terrestres qui lui conviennent. S'il est une présence pérenne et providentielle que ce Créateur assure à l'égard des valeurs, c'est celle qui prend la forme d'un creux de Dieu pétri dans la nature humaine, la forme d'un grand appel à construire des images archétypales (potentiellement à la ressemblance du Créateur selon le principe d'homologie), qui deviennent des images symboliques [...]. (Laprée, 2000, p. 377)

Laprée conclut que la valeur se conjugue à une relation à un ultime qui ferait partie d'une surnature universelle, mais se déclinant de manière personnelle selon les croyances de chaque personne, dans une culture particulière à un moment précis de l'histoire humaine. La valeur fait donc figure d'intermédiaire sur le plan du spirituel, parce qu'en même temps, Laprée démontre que la valeur appartient *de facto* à l'être humain en lui-même, fondant ainsi la possibilité d'une approche pour accompagner la vie spirituelle, qu'elle soit religieuse ou philosophique. Pour reprendre les termes mêmes de sa définition (italiques), la convocation à *signifier* que la *personne* reçoit de l'intérieur pourra se décliner dans sa vie, à l'image du mythe qui l'habite, celui-ci agissant comme « passeur » entre le sens symbolique et la mise en action de la valeur sur le plan concret. Finalement, nous retenons que Laprée indique que ce processus de valorisation peut se conjuguer à une éthique proprement durandienne. Elle invite à prendre conscience que l'être humain crée et concrétise le sens dans sa vie en fidélité à sa nature lorsqu'il est en *relation* de valorisation *d'objets* véritablement aptes à combler les désirs primordiaux qui *l'animent*.

Cependant, la condition humaine est livrée à un polythéisme des valeurs qui n'est pas sans conséquence sur l'éthique au quotidien, comme nous allons l'expliquer dans la section suivante.

2.4 Le polythéisme des valeurs

Le concept de polythéisme des valeurs résume à lui seul la pensée durandienne sur la valeur. Laprée explique que ce concept a été inspiré de Weber et de Nietzsche. Durand l'a adapté et employé dans des publications postérieures à sa thèse initiale sur les SAI parce qu'il lui permet

« d'exprimer en une formule concise l'irréductible paradoxe des antagonismes de l'imaginaire, de même que le salutaire mécanisme de cohérence que l'être humain met en œuvre face à ce déterminisme. » (Laprée, 2000, p. 390)

Le préfixe *poly-* réfère à un pluralisme des valeurs qui se justifie d'abord par le fait que les inclinaisons qui habitent les profondeurs de la psyché de *l'homo sapiens* sont multiples et, par surcroît, contradictoires selon la théorie des SAI. Rappelons-nous que les objets désirés sont la matérialisation des valeurs qui ultimement, reconduisent à l'archétype universel qui les soutient. Ajoutons que l'archétype est lui-même inséré dans un système symbolique qui prend une configuration de sens selon le ou les régimes de l'imaginaire dans lesquels la personne s'actualise.

Le terme *-théisme*, quant à lui, réfère à l'activité de l'imaginaire qui ouvre sur une transcendance, religieuse ou philosophique, et qui appelle l'être humain à agir selon une éthique qui donnera du sens à sa vie parce qu'elle comble les désirs qui ne cessent de lui venir à la conscience par l'énergie des réflexes dominants.

2.4.1 Les conflits de valeurs

Le conflit de valeurs est un sujet que la CV n'aborde pas de front, traitant des valeurs à l'unité plutôt que comme un système de forces symboliques. La notion de polythéisme des valeurs y apporte une compréhension et une voie de résolution.

Premièrement, la présence récurrente des conflits de valeurs vécus de manière intrapersonnelle et entre les êtres humains également constitue une condition normale de la vie, puisque la tension irréductible entre les régimes ne disparaît jamais complètement ni définitivement. De plus, cette dynamique est doublée par le régime diurne qui en lui-même se nourrit d'oppositions entre ce qu'il vénère et ce qu'il proscrit (bien-mal, raison-intuition, etc.). En termes plus durandiens, on dit que les valeurs de la polarité héroïque vont engendrer un combat envers ce qui les menace pour les éliminer tandis que dans la structure intimiste, les valeurs d'ouverture à la différence ne sont pas intégrées en tant que telles, la différence est euphémisée. Ainsi une confusion s'installe, où les divergences sont niées.

Le tableau synthèse constituant l'annexe 2 des SAI (Durand, 1969, p. 506) présente les deux régimes de l'imaginaire comme ayant un jeu de fonctions inversées tant homogénéisantes d'exclusion des différences, qu'hétérogénéisantes d'absorption de celles-ci. Ces mécanismes de rejet autant que de dislocation de la différence visent à occuper tout l'espace de la psyché ou de la culture, entraînant inévitablement une absolutisation de la polarité et un déséquilibre des valeurs concrètement actualisées.

Cela engendre conséquemment un manque d'ouverture à l'altérité (ou à l'Autre, lorsque la dimension sacrée est incluse dans un cheminement). La seule restriction posée à chaque polarité est la présence de l'autre, chacune réclamant autant d'expansion. Devant cette problématique antagoniste, Bachelard suggérait déjà comme voie de résolution qu'il fallait accepter de faire place à égalité aux deux amours qui tenaillent l'esprit humain. Dans la vie ordinaire et dans la vie spirituelle, la vie spirituelle comprenant l'extension de la vie ordinaire jusque dans les questions ultimes, ces conflits peuvent désormais être vus comme inhérents à la nature humaine, nous dit Laprée. Il y voit comme conséquence la dédramatisation de l'existence. Les conflits de valeurs font partie de tout cheminement psychagogique, leur prise en compte étant normalisée, cette voie implique de s'ouvrir aux appels de tous les « dieux » qui animent les profondeurs humaines. C'est en reconnaissant leur divergence qu'une plus grande actualisation de l'énergie inscrite dans la biologie sera possible. Ce « déterminisme paradoxal » de l'être humain peut être dépassé et servir son épanouissement parce que dans la notion de polythéisme des valeurs est aussi décrit le mécanisme pour cheminer avec lui, avons-nous évoqué plus haut : soit la structure systémique de l'imaginaire, ce vers quoi tend l'intervention faite par l'accompagnement psychagogique.

2.4.2 La structure systémique et l'harmonie des contraires

Par le mythe, nous avons déjà vu que les régimes peuvent coexister en étant présents en alternance dans la diachronie du temps. Mais les différences peuvent aussi se trouver en présence les unes des autres dans une acceptation et une appréciation mutuelle comme dans une harmonieuse vie de couple. La structure systémique, qui fait coïncider les contraires, permet cet état d'apaisement. « La confrontation des antagonismes ne doit pas être évitée, dirons-nous;

elle est nécessaire à l'être humain. C'est pour lui une condition de santé mentale. En psychologie, il a justement été démontré qu'un meilleur équilibre individuel existe chez ceux qui donnent du sens à leur vie dans la cohérence de leurs antagonismes. Et Durand démontre que les produits culturels répondent à la même nécessité. » (Laprée, 2000, p.326) Laprée explique que c'est dans ce sens que Durand reprend l'expression *coincidentia oppositorum* déjà présente dans les écrits de Jung et aussi d'Eliade avec qui il développera une amicale complicité. Cette capacité de l'imaginaire est aussi décrite par de grandes traditions de sagesse (notamment le taoïsme et le bouddhisme, selon Durand) et représente aussi une forme de bonheur qui réfère à une pluralité de valeurs ultimes en présence, même si elles sont divergentes. Dans la vie humaine, il y a moyen de concilier de différentes façons les besoins d'actualisation des deux régimes et cela est même un impératif : « l'être humain a besoin du mythe pour s'équilibrer. Lorsqu'il n'y recourt pas pour résoudre ses contradictions personnelles, le monde n'arrive pas à avoir un sens pour lui; et inversement, cet humain et ses œuvres deviennent "insensés" aux yeux de ses semblables. » (Laprée, 2000, p. 311)

Dans l'éducation de niveau primaire par exemple, selon notre expérience, les responsables (corps professoral appuyé par la direction) cherchent de plus en plus à intégrer dans la routine de classe de courts moments de présence attentive à soi, qui viennent stimuler la polarité nocturne, venant contrebalancer un excès de diurne. L'enfant peut momentanément cesser tout effort de performance intellectuelle pour se ressourcer dans ce qu'offre à ressentir le moment présent, sans jugement. Ces interventions tirent leur source de la méditation dite de pleine conscience, qui est alors appliquée de manière laïque, au niveau du signe, pourrait-on dire, en termes de degrés de la signifiante (la symbolique du Bouddha y a été retirée pour satisfaire aux exigences de l'éducation publique qui ne doit pas promouvoir une voie spirituelle plus qu'une autre). Nous pouvons constater dans cet exemple la présence de la diachronicité pour la satisfaction des intimations des pôles opposés de l'imaginaire : ce besoin d'équilibre lié au stress est bien ressenti en milieu scolaire et se vit aussi au sein de la dynamique de groupe des équipes-écoles. La psychagogie des valeurs en rend compte à un niveau anthropologique.

2.4.3 Cheminement spécifique dans la dimension verticale, spirituelle ou ultime des valeurs

Laprée nous dit que la psychagogie, parce qu'elle se base sur une théorie de l'imaginaire rigoureusement démontrée, est ainsi à même d'aider à l'actualisation équilibrée des valeurs, dans le cadre d'une voie éducative ordinaire ou dans le cas spécifique des conflits vécus. Pour ce faire, la ou le psychagogue construit son analyse de la dynamique de l'imaginaire personnel ou d'un groupe sur le fait établi que « la valeur, en tant que symbole, loge dans une structure qui elle-même se trouve dans une catégorie de structure (héroïque, mystique, systémique) appartenant à un régime pur³⁷ (diurne ou nocturne) ou mixte. La valeur, du moins sur le plan du symbole, sinon sur celui du signe, ne livre vraiment son identité que lorsque l'on saisit son lien avec une signification ultime. » (Laprée, 2000, p. 514) Situer les valeurs dans le trajet anthropologique avec comme objectif leur équilibration dans la dynamique systémique met en lumière l'importance d'identifier leur source archétypale, dispensatrice de l'énergie qui permet de les actualiser selon la ou les polarités qui lui donnent son sens. C'est donc sur ce plan vertical que la psychagogie doit ultimement reconduire la personne pour que s'épanouisse optimalement en elle son énergie vitale. La libération de l'énergie atrophiée sinon bloquée dans l'un des pôles de l'imaginaire ne peut se faire que par la stimulation adéquate de celui-ci à l'aide de symbolisants qui feront sens dans l'univers mythique particulier de la personne. Laprée apporte de cette façon une ouverture à une forme de transcendance à l'approche de la CV, qui s'en tient à remettre en question le vécu sur le plan horizontal. Selon le rapprochement fait précédemment entre la théorie de la symbolique de l'imagination et le CV, le travail d'actualisation d'une valeur ne peut être réellement fait en profondeur que si la valeur choisie vient d'un désir d'accomplissement qui s'ancre dans une symbolique qui fait sens dans l'imaginaire de la personne. Conséquemment, savoir identifier la structure de l'imaginaire d'une personne ou d'un groupe sera la première étape du travail professionnel psychagogique. Cela peut se faire avec le test AT.9, mais nous verrons au chapitre suivant que l'observation directe sur le terrain au

37. Dans une conversation récente, Laprée nous a apporté des nuances à l'utilisation du terme « pur ». Il considère que « la pureté d'un régime est équivalente à une forte maladie mentale (bien affirmée chez G. et Y. Durand, en plus d'autres psychologues). C'est la notion de Lupasco, acceptée par G. et Y. Durand, qui a injecté la nuance bénéfique dans le "système" des SAI, évitant ainsi qu'on radicalise la notion de régime imaginaire. »

quotidien est la première voie à privilégier pour faire cet accompagnement. Laprée a démontré par la théorie durandienne que tout objet peut être valorisé, même lorsqu'il relève de la concrétude du signe; l'imaginaire a toujours cette capacité de reconduire le signifiant à son signifié. Pour ce, Laprée propose à l'instar de Gilbert Durand qu'une pédagogie de l'imaginaire soit dispensée afin de permettre l'appropriation minimale du niveau mythique des valeurs alors exprimées dans la symbolique de la personne (« langage des dieux »).

Cette pédagogie de l'imaginaire devrait également comprendre d'autres aspects pour atteindre le but de la psychagogie sur le plan vertical. Laprée rapporte que ce travail d'équilibrage entre les pôles de l'imaginaire, comme le mentionne G. Durand, doit s'accompagner d'une éducation aux Grandes Œuvres de l'humanité, par essence mythiques, pour nourrir adéquatement la psyché. Un temps distinctif doit aussi être réservé quotidiennement pour laisser ces grandes images archétypales résonner en soi, dans le silence. Durand a insisté sur ce temps d'arrêt quotidien parce que la culture occidentale moderne pullule d'images destinées à stimuler la consommation et non à remplir le creux des archétypes. L'imaginaire, surstimulé, a besoin d'un environnement adéquat où ce trop-plein d'images souvent peu nourrissantes (pensons à la multiplication des réclames publicitaires sur les médias sociaux), constituant à la limite des « anti-valeurs » pour l'âme, peut se déposer et, ainsi, cesser d'agiter le psychisme. Les mythes d'une tradition particulière pourront alors nourrir l'imaginaire d'images porteuses de symboles universels ou spécifiques à une culture, qui traduiront les archétypes en valeurs, ceux-ci pouvant ensuite être déclinés en différents signes concrets du quotidien. À ce stade, les dimensions affectives, cognitives et comportementales de la CV seront utiles pour s'assurer par un processus de questionnement plus systématique que les valeurs collent bien à l'expérience de la personne ou du groupe.

Par exemple, nous avons eu l'occasion de participer à un comité de mise en place d'un « programme de soutien au comportement positif », un programme qui inclut une réflexion sur les valeurs d'une école. Ces valeurs avaient été choisies par la communauté (école, parents, élèves) et ont été intégrées au projet éducatif local. Du point de vue mythique, on peut considérer qu'elles y jouent le rôle de grands principes sur le plan archétypal ou, en d'autres

termes, qu'elles sont sacralisées pour un milieu donné. Ces valeurs sont devenues ensuite les axes de la « matrice des comportements » attendus des élèves. On y retrouve différents tableaux où chaque valeur de l'école se décline en gestes précis, et ce dans différents lieux physiques de l'école et dans différentes situations concrètes. Pour aider cette école à l'intégration de ses valeurs, notre intervention psychagogique avait consisté alors à accompagner une classe dans la création du mythe fondateur de l'école. Chaque valeur fut représentée par un personnage qui, avec des pouvoirs spéciaux, avait la capacité d'aider les élèves à référer à la valeur dans telle ou telle situation problématique. Ainsi, les valeurs ont acquis un caractère plus vivant pour les jeunes, plus que de grands principes ou seulement des signes, elles sont devenues des symboles au sens plénier du terme. N'étant plus vécues seulement comme des règles en dehors de la vie des jeunes, leur sens résonne dans leur imaginaire et leur donne du souffle. En pratique, l'histoire fut illustrée par les jeunes, reliée et racontée dans toutes les classes, stimulant ainsi l'intégration des valeurs à tous les niveaux.

2.4.4 Les valeurs comme motivations morales

La CV, œuvrant sur le plan opérationnel, ne vise pas à poser une autorité morale, bien qu'elle s'accommode sans problème d'un recours à une transcendance ou à un consensus social pour jouer ce rôle régulateur. En fait, la CV fait confiance en la capacité vitale et au désir de chaque être humain, jeune ou adulte, de déterminer les balises de son propre bonheur vécu au jour le jour. Se situant dans cette mouvance, la proposition de Laprée sur les valeurs a pour avantage de recourir à une vision anthropologique de la personne. Elle pose cette autorité morale à l'intérieur même de la nature humaine parce que les valeurs qui font véritablement vivre, à tous les niveaux de la signifiante, sont celles qui permettent de répondre adéquatement aux appels des archétypes.

Ni complètement produit par sa culture, ni complètement déterminé par son animalité [...] L'être humain possède en lui-même de quoi justifier une éthique universelle : il est le nœud des appels archétypaux qui demandent à être comblés par des œuvres humaines. Autrement dit, certaines actions correspondent aux exigences de sa nature; ce sont ces actions qui sont morales et qui doivent être valorisées. Les valeurs sont des motivations morales à répondre aux appels

profonds de la nature humaine par l'appropriation de biens culturels disponibles; elles ne reçoivent pas leur qualité morale de l'extérieur d'elles-mêmes. L'erreur morale, l'immoralité de la conduite, c'est la greffe de biens culturels impropres à répondre à ces motivations, c'est l'attribution fautive de la qualité de valeur à ces choix impropres à la convocation reçue. Le défi de l'éthique durandienne consiste à libérer individuellement cette convocation du fonds primordial en soi-même, à faire que chaque personne ressente cet appel qui se lit à l'intérieur d'elle-même pour que celle-ci cultive ses œuvres en conséquence[...] (Laprée, 2000, p. 428-429)

En régime moderne, l'éthique durandienne permet de concilier à la fois le social et l'individuel. Par exemple, la démocratie représentée par le conseil étudiant (voir le prochain chapitre) fait office de valeur archétypale de la communauté « école » et les jeunes sont invités à ordonner les valeurs personnelles qu'elles et ils y rattachent.

2.4.5 Grands principes découlant du polythéisme des valeurs pour l'accompagnement psychagogique

La notion de polythéisme des valeurs résume en fin de compte de grands principes inhérents à l'accompagnement psychagogique. Premièrement, l'accompagnement dont il est question doit porter sur la dynamique de l'imaginaire générateur de valeurs multiples et interreliées hiérarchiquement faisant ressentir à l'être humain de l'ambiguïté entre les désirs qui l'animent. Toute personne se trouve dans un paradoxe existentiel constitutif de sa nature dont elle doit tenir compte pour son développement optimal en conformité³⁸ avec ses valeurs. En pratique, l'accompagnement concernera donc les voies d'actualisation des valeurs que la personne va choisir en vue de réguler et satisfaire de manière la plus complète et cohérente possible les appels archétypaux venant ultimement de son univers mythique.

Deuxièmement, l'accompagnement psychagogique prendra acte que dans tout pluralisme, les différences doivent entrer en dialogue pour qu'une coexistence harmonieuse s'installe progressivement entre des désirs contradictoires. Il s'agira de voir avec la personne ou le groupe

38. À ce niveau, notons que nous rejoignons ici le CSÉ en offrant par la psychagogie des valeurs une voie pour compléter une partie de sa réflexion sur le bien-être eudémonique, axé sur le fait de vivre en cohérence avec ses valeurs comme facteur de bonheur. (Québec, 2020, p. 20)

les accommodements, toujours à renouveler, qui permettront de reconnaître comme légitime chacune de parties en présence sans céder à leur tendance à s'ériger en seule manière de vivre possible. En ce qui concerne les valeurs, il s'agira d'aider une personne ou un groupe dans la conscientisation de ses grandes orientations se déclinant dans les SAI, à reconnaître le caractère totalisant de celles-ci qui vont exclure toute différence s'il n'y a pas de place qui est également faite à leur contraire. Faire défaut sur ce plan peut occasionner des luttes sans merci, l'histoire humaine en témoignant, à grande comme à petite échelle.

Troisièmement, selon Laprée, étant donné le polythéisme des valeurs, il importe que l'accompagnement psychagogique tienne compte de toute la vie de la personne pour mieux cerner l'identité d'une valeur dans un ou l'autre régime. Illustrant la validité de la déclinaison de la valeur en degrés d'importance selon la signifiante symbolique de l'objet, Raymond Laprée a exposé dans sa thèse une analyse de l'ensemble de ses propres valeurs. Il a constaté qu'il pouvait effectivement les décliner en système englobant toute sa vie, selon les valeurs qu'il considérait comme fixes (ou non négociables) sur un continuum vers les objets de moindre signifiante pour lui, au niveau de la concrétude. Cet axe, inversement, permet aussi de reconnaître les valeurs-signes qui reconduisent aux valeurs-symboles intermédiaires beaucoup plus prégnantes dans la signifiante de la vie, jusqu'aux valeurs ultimes, qui donnent du sens en hiérarchisant les autres désirs.

Quatrièmement, l'accompagnement psychagogique tiendra compte aussi de l'influence du cadre social dans lequel la personne évolue. Par exemple, dans un cadre éducatif (celui de notre illustration de la pratique de la PV, au chapitre 3), plusieurs exigences induisent un stress chronique pour les jeunes et le personnel. Ainsi que le constatait le CSÉ :

La vie scolaire, par l'entremise des exigences de réussite, des évaluations, des devoirs, des règles de vie abondantes, des pressions des parents, des conflits ou de l'intimidation dans la cour d'école, des transitions, etc., génère son lot de stress. L'école doit se soucier de rendre ce milieu de vie moins stressant et d'offrir aux enfants des occasions d'acquérir des outils qui leur permettent de mieux gérer leurs émotions et leur stress. (Québec, 2020, p. 25)

Et encore : « [...] un environnement contrôlé qui impose des buts, des contraintes de temps et qui contrôle la façon de penser des enseignants, de se comporter et de se sentir risque de demander beaucoup d'énergie et de devenir une cause de stress. »³⁹ L'omniprésence de facteurs liés à la performance sans contrepartie équilibrante d'activités à caractère nocturne peut être un indice d'une domination de la polarité diurne au niveau social, comportant son lot de conséquences.

Pour résumer, disons que la ou le psychagogue fonde son intervention sur le fait que la personne (ou le groupe) dispose naturellement du « mécanisme » rééquilibrant inhérent au polythéisme des valeurs. Mis en place par l'accompagnement, ce mécanisme peut donner à la personne une plus grande possibilité d'appréhender ses ambiguïtés et de décider de prendre en compte son besoin de se greffer à l'énergie du pôle manquant pour nourrir adéquatement le sens de sa vie afin d'en ressentir un apaisement bienfaisant, pour un temps donné. Rappelons que Laprée précise aussi que ce processus concerne les désirs autant conscients qu'inconscients.

2.4.6 Le polythéisme des valeurs comme approche globale de la vie spirituelle

Comme l'indique Laprée : « Par la notion de polythéisme des valeurs, les valeurs seront interprétées dans leurs visées ultimes et prendront place à l'intérieur du trajet anthropologique que trace Durand. » (Laprée, 2000, p. 350) Ce trajet, présenté dans le tableau 2.1, peut se dérouler en six phases qui peuvent aussi être mises en correspondance avec d'autres approches en éducation à la vie spirituelle (ÉVS).

39. Miryam DE COURVILLE (2018). Le bien-être psychologique des enseignants du primaire et du secondaire des commissions scolaires francophones du Québec, citée dans VLASIE, 2021, p. 22

Tableau 2.1. Démarche anthropologique selon Laprée et Blouin

DÉMARCHE ANTHROPOLOGIQUE	RAPPROCHEMENT AVEC L'ÉVS
<p>A. L'imaginaire⁴⁰, faculté première, essentiellement créatrice de sens, est l'axe de transcendance chez l'<i>homo sapiens</i> : l'inconscient des profondeurs, source autonome d'énergie archétypale, insuffle un désir d'accomplissement individué (influence jungienne).</p>	<p>Objet ultime de la spiritualité : psychisme, profondeur de l'être, être profond, âme, dépassement, dimension insoupçonnée (MELSQ, 2005 et 2007), impulsion à vivre (Risdon, 2017), enracinement dans les besoins humains profonds (Coles, 1990), sentiment existentiel de totalité ni observable ni mesurable (Filliot, 2012), langage intuitif du cœur (Motha, 2011), Dieu, <i>insight</i>, continuité au-delà de notre finitude (Adams, 2009), Soi profond (de Souza, 2009; Benson <i>et al.</i> 2006). Roehlkepartain <i>et al.</i> (2006) qui citent de nombreux collaborateurs regroupent ces explications sous la catégorie des théories d'inspiration psychanalytique.</p>
<p>B. Parvenue à la conscience, l'énergie archétypale emprunte des formes cueillies des matériaux immédiatement disponibles (environnement physique ou culturel) pour se disséminer en images sensibles polarisées par trois réflexes dominants⁴¹.</p> <p>[En psychagogie, utilisation du test AT.9.]</p>	<p>Selon Roehlkepartain <i>et al.</i> (2006), beaucoup d'auteurs parlent d'un enracinement biologique ou physiologique de la spiritualité ou de la religiosité. Ancrage d'une triple sensibilité à éveiller : à l'ici et maintenant, à l'émerveillement et au sacré (Hay et Nye, 2006). 4 styles d'expression : parole, émotions, symboles, action (Bellous et Csinos, 2009). Polyvalente, la spiritualité concerne la croissance de la vie intérieure (dignité de la personne) et du souci de l'autre; contribution à la vie collective (Risdon, 2017). Elles sont des réalités distinctes, mais interreliées (MELSQ, 2005 et 2007; Filliot, 2012; Risdon, 2017), ou intégrées (de Souza, 2009).</p>
<p>C. Incarnées dans des formes devenues « observables », les images dévoilent leur sens à qui les interroge sous l'angle de logiques diverses (artistique, poétique, rationnelle...).</p> <p>[En psychagogie, décodage du test AT.9 en présence interactive et début de la Clarification des valeurs.]</p>	<p>Par son processus éducatif en boucle « Agir-Relire-Réinvestir » le MELSQ encourage l'intervention multidimensionnelle : mettre le jeune « en contact avec des auteurs, des artistes, des chercheurs qui, comme lui et avant lui, se sont posé les questions qu'il se pose » (2007, p. 13). Importance de solliciter tous les sens d'un jeune (logique des arts, chez Motha, 2011), et pour le MELSQ (2007, p. 22) « son intelligence, son affectivité, sa sensibilité esthétique, éthique, sociale, etc. » Le but en est l'action « transformante » (Filliot, 2012; Wane <i>et al.</i>, 2011). Équilibre à tenir entre rationalité et émotivité (De Souza, 2009), entre intériorité et engagement (Eaude, 2005).</p>

40. Souvent nommé « imaginal » par G. Durand, s'inspirant d'une notion déployée par Henry Corbin.

41. Il s'agit de gestes innés : 1. la posture verticale, 2. la succion et l'ingestion, 3. l'accouplement.

DÉMARCHE ANTHROPOLOGIQUE	RAPPROCHEMENT AVEC L'ÉVS
<p>D. Sous la dynamique propre de la symbolique s'organise une posture de sens, <i>i.e.</i> un cheminement de vie spirituelle.</p>	<p>Le jeune élabore une compréhension globale de sa vie et de la vie, qualifiée de « vision du monde et de sa propre existence » (MELSQ, 2007, p. 32). Sentiment de connexion avec le Soi ou un grand Tout (de Souza, 2009), pleine conscience (Filliot, 2012), liberté face à notre attachement aux choses ou aux croyances traditionnelles (Filiot, 2012; Wane <i>et al.</i>, 2011). Des idéaux s'installent : amour, compassion, compréhension, connexion avec le Sacré (Motha, 2011), ou encore espérance, paix, respect, diversité, esprit communautaire (Wane <i>et al.</i>, 2011).</p>
<p>E. Une spiritualité clairement assumée peut se déployer plus largement à l'intérieur du discours convictionnel ou mythique, en termes de religion, philosophie, idéologie ou système ésotérique.</p>	<p>Plusieurs auteurs participant à l'ouvrage encyclopédique de Reohlkepartain <i>et al.</i> soutiennent que la vie spirituelle peut « se passer d'un lien manifeste avec le divin ou le sacré. [...] Divinité, Dieu, dieux ne sont pas essentiels au développement de cette vie » (2006, p. 9). Dans un État de droit, on respecte le principe de liberté de conscience et la distance à tenir avec les religions. Mais en éduquant à la spiritualité, la vie privée de toute personne « peut aussi s'ouvrir sur le divin et l'au-delà [Être absolu, Dieu, Intelligence ou Énergie... lui servant de] chemins de croissance spirituelle » (MELSQ, 2007, p. 22-23). Ce discours convictionnel « tend [même], au fil des ans, à se faire de plus en plus solide et durable » (MELSQ, 2005, p. 34).</p>
<p>F. Les images symboliques terminent leur course sur le plan des valeurs vécues au quotidien, nourrissant le sentiment personnel d'une vie bonne en harmonie avec un système convictionnel de référence.</p> <p>[En psychagogie, utilisation optimale de la Clarification des valeurs.]</p>	<p>Habilité du pédagogue : amener le jeune à installer une sorte d'entraînement de soi à faire sur soi (Filliot, 2012), ou d'une pratique de l'effort intentionnel (Motha, 2011) ou d'une autonomisation transformante nourrie par des convictions et des valeurs aussi universelles que possible (Wane <i>et al.</i>, 2011). Plusieurs activités qui interpellent tant la vie intérieure que la conscience sociale (MELSQ, 2005), dans une sorte de jeu des miroirs respectueux des croyances des élèves (Comité sur les affaires religieuses, 2006).</p>

Source : (Laprée & Blouin, 2020, par. 3)

Dans la formulation de ce tableau, même si l'expression de polythéisme des valeurs n'y est pas utilisée, la référence aux réflexes dominants le sous-tend (phase B). La compréhension psychagogique de la vie spirituelle a ainsi le potentiel de rendre compte de diverses approches ou voie d'accompagnement en éducation à la spiritualité, dont les valeurs, reprenant ce que Laprée a démontré dans sa thèse : les valeurs sur le plan horizontal sont le côté concret du

processus de valorisation, mais elles tirent leur source sur le plan vertical. Dans le trajet anthropologique, la valeur est associée dans les monothéismes à un dieu unique, mais précisons qu'au sein de ceux-ci, Durand a démontré que la divinité se pluralise rapidement et d'autres symboles apparaissent et se voient attribuer certaines fonctions d'une divinité – anges et saints en sont un exemple, à l'image notamment de la mythologie grecque où Zeus engendre de multiples enfants, qui, même s'ils lui sont soumis, n'en ont pas moins le statut divin. Les dieux représentent alors un panthéon de valeurs ultimes.

Globalement, la ou le psychagogue, en accompagnant la personne dans sa vie spirituelle, c'est-à-dire « sur le chemin vers elle-même », l'aide à prendre conscience de son propre univers mythique ou son propre polythéisme des valeurs. La personne accompagnée peut alors accéder à l'ensemble des structures de son imaginaire et, ainsi libérer l'énergie nécessaire pour actualiser le plus pleinement possible sa vie selon sa culture et les intimations de son fond personnel et surculturel ou, en d'autres mots, maintenir ou trouver son équilibre de vie, ou encore sa sagesse intérieure.

2.5 Valeurs et vie spirituelle selon Laprée

En conclusion de ce chapitre, tout comme Laprée a cherché la définition de la notion de valeur disséminée dans l'œuvre de Gilbert Durand, nous proposons une compréhension de la vie spirituelle qui se retrouve aussi présente un peu partout dans les publications lapréennes. Dans ces écrits, c'est le mot « sens » qui est employé le plus souvent pour parler de la vie spirituelle.

Selon Laprée, le sens que la personne donne à sa vie se construit dans une perspective symbolique avec les valeurs. Ces valeurs-symboles, qui forment des constellations, sont faites d'images composées avec le matériau des sensations, des sentiments, des concepts, des désirs, des idées toutes faites, etc., intégrées dans les polarités de l'imaginaire. Que ce soit à un niveau philosophique ou religieux, ces images révèlent aussi du même souffle les valeurs stables de l'univers mythique, ou spirituel ou ultime, de la personne ou du groupe. Elles permettent de se connecter à une grande valeur archétypale au niveau suprême, jouant ainsi le rôle d'un dieu qui, parmi d'autres dieux-valeurs, cherche à étendre son influence dans toute la vie de manière

absolue. Ce déséquilibre est source de malaise au niveau concret. Ainsi, avec l'apport de la théorie durandienne sur l'imaginaire, Laprée explicite et bonifie la dimension de profondeur de la CV, une dimension de vie spirituelle, laïque ou religieuse, qui englobe tous les aspects déjà présents dans cette approche. C'est ainsi qu'est née la psychagogie des valeurs.

En considérant les valeurs, à la suite de Durand, comme le lieu de la vie spirituelle, la proposition de Laprée réenchante le monde et, bien que ne fermant pas la porte à une réalité qui dépasserait sa dimension matérielle ou sensible, elle renvoie la recherche de sens dans la réalité sensible, dans la quotidienneté, là où se vivent et se comblent les aspirations liées aux valeurs. Les valeurs deviennent ainsi un intermédiaire entre le monde visible et sa source insaisissable au-delà de l'énergie primordiale archétypale. C'est en s'arrêtant pour prendre conscience de la dynamique de ses valeurs que l'être humain cultive la sagesse, une vie équilibrée source de bien-être qui fait place à la « différence », c'est-à-dire aux multiples aspirations en tension qui animent la psyché humaine, une vie pacifiée qui succède à la « guerre des dieux ». Et c'est toujours à refaire.

Maintenant que les fondements de l'approche lapréenne ont été présentés, passons à la description plus complète d'un accompagnement à la vie spirituelle dans cette perspective. Ainsi, le dernier chapitre de cette étude offrira une illustration d'une démarche psychagogique appliquée en éducation, qui concernera d'abord l'intégration personnelle comme base de l'attitude professionnelle d'une intervention auprès des groupes autant que des individus, des adultes autant que des enfants.

CHAPITRE 3

LA PRATIQUE DE LA PSYCHAGOGIE DES VALEURS

Après avoir expliqué la démarche de conceptualisation de l'approche que Laprée a proposée à la suite de son analyse de la notion de valeur dans la théorie durandienne de l'imaginaire, nous allons exposer une vue d'ensemble de l'accompagnement de la vie spirituelle par la psychagogie des valeurs. Une première section portera sur ses modalités spécifiques en ce qui concerne la posture professionnelle et d'intervention. De manière transversale, une personne qui veut faire œuvre de psychagogie devrait être à même d'intégrer les compétences requises à deux niveaux : dans son propre cheminement et dans ses interventions éducatives (en pratique individuelle ou dans l'animation de groupe). Ces savoir-être et agir se déploieront d'abord dans le développement d'un regard et d'une écoute particulière. Nous verrons ensuite que ces habiletés s'appliquent dans les attitudes liées à la CV, puis qu'elles culminent dans l'accompagnement avec le test AT.9, celui-ci jouant un rôle de validation du processus tout en constituant le moyen privilégié pour un suivi en profondeur.

La deuxième section décrira les outils d'animation, dont l'utilisation d'une grille de planification psychagogique pour permettre une intégration de la dynamique du mythe au niveau de signification symbolique des valeurs. Sur le plan de la concrétude du signe, là où Laprée a situé l'efficacité de la CV, nous compléterons notre description de l'intervention psychagogique en y ajoutant certains outils pédagogiques venant du travail de Raths, Harmin et Simon. Finalement, nous allons illustrer la mise en œuvre de la psychagogie des valeurs par des faits tirés de notre intégration professionnelle de l'approche. Mis en relation avec la grille d'intervention du SASEC, les exemples apportés concerneront notre Relire professionnel à propos de notre Agir sur le terrain, afin de mieux Réinvestir notre pratique et de la faire évoluer. Dans la troisième section, nous allons voir, par quelques prospectives, quel impact la PV peut avoir en éducation.

Mais d'abord, voyons comment il fut possible de stimuler le cheminement d'une école vers le pôle systémique de l'imaginaire en adoptant la posture spécifique à la psychagogie des valeurs et cela, en ayant le souci primordial de l'importance de développer son propre équilibre dans sa vie spirituelle pour composer avec son propre polythéisme des valeurs.

3.1 Les modalités de l'accompagnement psychagogique

Assumer une fonction de psychagogue suppose globalement de chercher à intégrer les options de base mentionnées au chapitre précédent et que Laprée propose en vue de combiner deux perspectives évoquées par Gilbert Durand, qui : « [...] souhaite que les gens s'arrêtent régulièrement, quotidiennement même, pour laisser se déverser le trop-plein d'images que la vie moderne apporte à profusion et pour donner la possibilité aux images retenues de développer en soi leurs significations. Ailleurs, Durand souhaite que les programmes d'enseignement intègrent une bonne formation de l'imaginaire pour compenser le vide symbolique de notre civilisation de l'image. » (Laprée, 2000, p. 496)

En conséquence de ces prémisses, nous proposons d'emblée une option d'accompagnement psychagogique des adultes autant que des jeunes, pour que les éducatrices et les éducateurs cultivent et développent la polarité systémique au cœur de leur propre vie et que leur équilibre favorise conséquemment le bien-être des élèves. Le cœur de l'intervention dans l'accompagnement psychagogique réside dans la capacité première de regarder l'expérience humaine avec le filtre des structures anthropologiques de l'imaginaire et les critères de la CV. Ainsi, le rôle de l'animateur est de faire émerger le régime systémique de l'imaginaire par le décodage des valeurs vécues dans la vie de la personne ou du groupe accompagné, tout en restant attentif à sa propre dynamique. Ce faisant, nous rejoignons les recommandations du CSÉ⁴² en vue du bien-être des élèves et du personnel enseignant.

42. Voir à ce sujet : Québec (2020). *Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs*, Québec, Le Conseil, 176 pages. Voir aussi Vlasie, Diana (2021). *Santé et bien-être du personnel enseignant : portrait de la situation et pistes de solutions*, Études et recherches, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 47 pages.

À quelques reprises dans ses publications⁴³, Laprée explicite le rôle du ou de la psychagogue comme un idéal professionnel dont il faut tenter de se rapprocher. Il rappelle ainsi que dans la civilisation de l'Antiquité grecque l'archétype sacré de « passeur » entre le monde d'en haut et le monde d'en bas avait pour figure Hermès, le dieu psychagogue. Il révélait aux humains ce qui leur était voilé entre les deux mondes. En termes d'anthropologie moderne, on pense plutôt ici à la perspective d'un accompagnement professionnel ouvert à la dynamique symbolique exposée plus haut entre le signifiant et le signifié. L'accompagnement psychagogique ne visera ainsi qu'à faciliter la régulation équilibrante de l'imaginaire d'une personne dans toute l'extension de sa vie spirituelle, en vue de favoriser son plein épanouissement. L'attitude de base en psychagogie sera donc de se mettre avec confiance à l'écoute et au service de cette dynamique primordiale, sachant par ailleurs qu'avec ce type d'attention porté à la personne, cette dernière pourra vivre un éveil de sa conscience et, éventuellement, réaliser l'intégration de ce qui l'interpelle dans ses profondeurs mythiques, là où se structure son identité par ses valeurs stables. La ou le psychagogue cherche donc à voir globalement le besoin de maintenir ou de développer l'équilibre systémique de la personne, dans ce qui constitue sa propre sagesse de vie avec les forces qu'elle contient. Il s'agit avant tout de respecter l'univers de sens propre à cette personne, d'éviter de lui inculquer une philosophie de vie non conforme à ses croyances ou idées personnelles. Laprée a ainsi positionné la psychagogie dans le courant humaniste, où le regard positif inconditionnel est l'impératif de base pour obtenir des résultats satisfaisants, en y ajoutant les lunettes de la théorie durandienne comme paramètres objectifs du cheminement à vivre. Cette vision globale permet d'accompagner toute personne, en tenant compte de ses références en matière religieuse (ou en leur absence), mais en situant l'accompagnement en deçà de celles-

43. Voir Laprée, 2017, chapitre 5 et cet extrait de Laprée, 2000, chapitre 10, p. 497 : « De même, l'animateur qui pratique une approche initiatique visant à clarifier l'ultime chez les participants exerce à notre avis une fonction sacrée. [...] disons que l'animateur peut faire figure de spécialiste de l'approche psychagogique; il n'en détient pas la plénitude, mais il y participe dans la mesure de ses habiletés. L'approche psychagogique sera donc pour nous une technique d'animation se situant à l'intérieur d'une vision religiologique de la destinée humaine, mais avec cette particularité qu'elle mettra en opération la pensée de Durand sur les structures anthropologiques de l'imaginaire. »

ci, au niveau structural de la psyché, là où l'être humain peut développer et construire son propre équilibre symbolique.

Pour accompagner une personne sur le chemin vers soi, la ou le psychagogue doit s'appuyer en grande partie sur des habiletés relationnelles en plus d'une bonne connaissance des SAI. En effet, les compétences professionnelles en intervention psychagogique vont se développer dans la relation à soi-même et dans la conscience de son propre univers mythique. Celles-ci nécessitent une posture d'ouverture à reconnaître et à mettre en place une attitude qui permet une résolution positive du fait de la présence du « monstre dévorant »⁴⁴ dans sa vie personnelle.

Voyons maintenant par quelles activités une personne peut développer un regard psychagogique sur soi comme dans ses interventions professionnelles. Suivront les descriptions de l'écoute psychagogique et des attitudes venant de la CV. Finalement, nous indiquerons que ces dispositions sont aussi requises pour utiliser le test AT.9 de manière compétente.

3.1.1 Développer un regard psychagogique

Dans *La sagesse des 9-12 ans : 30 vies chez monsieur Lazhar* (Laprée, 2017), Laprée donne à voir un exemple de son approche psychagogique en présentant la vision des interventions éducatives de M. Lazhar, personnage fictif tiré du film québécois du même nom. Il souligne notamment les attitudes d'accueil et d'écoute particulières de cet enseignant qui est autant habile à instaurer des valeurs d'ordre en proposant des règles claires et précises dans sa gestion de classe (polarité diurne), qu'il est ouvert à accueillir le vécu intérieur profond de ses élèves (polarité nocturne). De plus, il le fait en situation d'épreuve tragique : dans l'histoire, il reprend au pied levé la classe d'une enseignante qui s'est suicidée. En effet, selon l'approche lapréeenne, la posture de M. Lazhar est « psychagogique » en ce qu'elle facilite, en de telles circonstances, la croissance au quotidien des jeunes élèves en intégrant leurs préoccupations en profondeur. Tout au long de

44. Le « monstre dévorant » est un des archétypes utilisés dans le test AT.9. Symbolisant notamment la finitude, il place la personne devant son dilemme existentiel et l'invite à exprimer par les ressources de son imaginaire comment elle compose avec celui-ci. Le ou la psychagogue au fait de sa propre posture bénéficiera ainsi d'un espace intérieur plus dégagé, lui permettant d'offrir un accompagnement plus objectif.

ses activités d'enseignement, au gré des incidents qui surviennent, il accueille naturellement l'expression spontanée de la profondeur intime des jeunes, satisfaisant ainsi le besoin pressant d'écoute des élèves dans leur vécu. Il leur rappelle que la classe est un lieu de vie, un espace sacré qui, en quelque sorte, a été profané par le geste de désespoir de l'enseignante. Cela est d'autant plus marquant pour les enfants que le drame se déroule dans une école où il n'y a pas assez d'espace pour la polarité nocturne de l'imaginaire : le climat y est empreint de non-dits à propos du décès et, conséquemment, l'accompagnement offert aux enfants ne semble pas répondre de manière optimale à la quête de sens qui les tenaille et qui joue un rôle important dans le processus de leur deuil. Pour sa part, M. Lazhar approche ses élèves avec une sensibilité et un regard dans lesquels Laprée distingue des façons d'être et des comportements qui peuvent relever de l'intervention psychagogique. La grande humanité de M. Lazhar vient du fait qu'il a lui-même vécu un drame dans lequel il a cherché du sens tout en étant à l'écoute de ses énergies qui relèvent d'une logique contradictoire (le pôle systémique), les disséminant dans son quotidien. Ainsi, tout au long d'une journée d'enseignement, nous pouvons penser qu'il applique ce cadre équilibrant, agissant au mieux auprès de ses élèves, selon les tensions que vivent les enfants et les bouleversements qui affectent sa classe. À la manière de G. Durand, son approche des événements en fera un *avènement*, aidant tout son milieu à grandir en retrouvant du sens dans le non-sens⁴⁵.

Cet exemple présume qu'être psychagogue commence par être conscient.e de sa propre dynamique :

Pour Durand, être humain c'est supporter ce combat au cœur de soi-même en s'efforçant d'assainir son imaginaire par la satisfaction synchronique de l'un et l'autre de ses pôles antagonistes et par la dissémination de leur présence récurrente dans la durée de sa vie. Autrement dit, il s'agit d'en arriver à établir en soi cette logique de cohérence dont témoignent les structures synthétiques de l'imaginaire. (Laprée, 2000, p. 350)

45. Laprée décrit dans le langage durandien le sens nouveau qui peut émerger, transformant cet événement en *avènement*, la personne s'est ouverte à une dimension d'altérité, à la différence : elle est « plongée au cœur d'un mythe plus grand qu'elle-même, celui de sa vie dans La vie » (Laprée, 2004, p. 212, nbp.20).

Laprée dit aussi que la modernité laisse peu de place au nocturne, l'activité du diurne emportant la majorité de la population dans une course à la performance, comme c'est le cas dans le milieu scolaire où travaille M. Lazhar. « En conséquence, à moins de nous discipliner rigoureusement, notre imaginaire souffre facilement d'obésité du diurne, avec son inéluctable contrepartie, une carence en nocturne. Dans un tel état, un mal-être proportionnel au dit déséquilibre s'installe sournoisement en notre esprit et nous crée du désenchantement. » (Laprée, 2017, p. 144) Cela ne sera pas sans se répercuter dans toute la vie de la personne, y compris, le cas échéant, dans son action éducative. Ainsi, qui veut pratiquer la psychagogie pour accompagner la vie spirituelle de manière optimale a avantage à s'ouvrir à ses propres profondeurs. Là où le psychagogue pourra alors en toute conscience entendre l'appel des archétypes, ses « dieux », l'invitant à assumer son propre polythéisme des valeurs, pour être dans les dispositions nécessaires à cultiver son équilibre de vie en vue de mieux rendre service à d'autres personnes.

Au fil des années de formation à cette approche, étant nous-même en situation de mettre en application la psychagogie des valeurs, nous avons voulu, par souci de cohérence, vivre ce cheminement « au cœur de soi », autant dans notre vie personnelle que dans notre vie professionnelle.

Tout d'abord, nous avons progressivement intégré un point de vue différent dans l'observation de nos propres comportements. Dans la perspective d'aiguiser notre capacité de prendre conscience de l'énergie sous-jacente à notre posture, nous avons notamment développé davantage notre attention à ce que nous ressentons tant au niveau corporel qu'au niveau affectif, de même qu'aux images et aux pensées qui nous viennent spontanément en tête. Par exemple, nous avons pris l'habitude de prendre quelques instants d'arrêt à différentes heures de la journée, simplement pour accueillir nos élans intérieurs et ainsi mieux identifier quelle polarité demande à être actualisée à ce moment précis pour être dans l'équilibre. Notamment, après une animation en classe, nous choisissons de nous recueillir et de prendre quelques respirations en pleine conscience. Nous pouvons ressentir une énergie diurne qui nous indique que nous sommes prête à passer tout de suite à la prochaine tâche. Nous pouvons au contraire ressentir une fatigue physique ou affective : nous choisissons alors de respirer une minute de plus sans

rien faire d'autre, car la polarité nocturne nous rappelle de ne pas nous « jeter » dans l'action avant d'avoir goûté à un certain repos en nous-même. Nous avons constaté que, lorsque nous écoutons nos élans intérieurs profonds, nous éprouvons du bien-être et, ainsi, nous sommes mieux disposée au travail. Ensuite, pour aller plus loin dans cette conscience de nous-même, nous avons aussi fait, comme Laprée, nos propres constellations de valeurs stables qui donnent sens à notre vie; nous avons identifié leurs polarités et mis au clair les valeurs auxquelles nous sommes fortement attachée et celles qui sont modifiables dans notre vie. Enfin, en faisant notre propre test AT.9 et en l'analysant, nous avons pris conscience que dans notre univers mythique prédominait la polarité nocturne et ainsi découvert notre besoin de cheminement vers un meilleur équilibre intégrant davantage la polarité diurne.

Bien que nous ayons évolué dans notre façon d'être et de faire, nous ne tenons pas l'équilibre pour acquis : le quotidien, avec son lot d'événements imprévus, nous rappelle constamment qu'il faut cultiver la sagesse qui génère le bien-être.

Ces efforts soutenus d'intégration personnelle, à la fois sur les plans cognitif, affectif et conatif, ont été la pierre d'assise de multiples interventions dans une école primaire. La symbolique de notre test AT.9 couplée à notre observation de nous-même nous a fait cheminer tout au long de l'année scolaire vers davantage d'affirmation de soi, c'est une des valeurs primordiales que nous avons toujours besoin de clarifier dans notre vie. Alors, pour mieux encadrer la prestation de notre service, nous avons été attentive à développer l'acuité de notre sens de l'observation aussi bien sur notre milieu que sur nous-même. C'est cette « caractéristique [du regard professionnel] qui fait l'essence même de la psychagogie », note Laprée (2017, p. 143). Dans les milieux scolaires, nous avons noté que les activités diurnes se multiplient et laissent peu ou pas de temps à consacrer à la réflexivité. Nous avons donc travaillé à offrir au personnel et aux élèves des espaces hors de la performance, et pour cela, il nous a fallu innover. Dans le but d'offrir des animations centrées sur l'amplification de la polarité nocturne pour équilibrer un milieu trop diurne, il nous a fallu adopter une posture plus proactive, donc diurne, ce qui était pour nous paradoxal. Ces efforts ont fait en sorte que l'offre psychagogique a pu trouver sa place dans les activités parascolaires du parlement scolaire, ordinairement animées de manière moins

systemique. L'école où ont été proposées nos interventions professionnelles a donc pu bénéficier d'un accompagnement visant l'équilibre de vie en son sein.

3.1.2 Conscientisation de la posture psychagogique en intervention professionnelle

Au cours de l'année scolaire 2020-2021, nous avons tenu un journal de bord des activités d'accompagnement proposées aux élèves et aux membres du personnel d'une école primaire. La consignation hebdomadaire du journal s'est faite dans un tableau, en catégorisant au fur et à mesure les observations du terrain et les interventions effectuées en fonction des différentes voies d'application de la psychagogie dans la profession d'AVSEC (voir l'annexe 4). De plus, le journal décrit en termes psychagogiques l'accompagnement donné par d'autres professionnels de l'éducation que nous avons accompagnés et avec qui nous avons collaboré dans les animations et ateliers en classe. L'analyse des données a ensuite permis de cerner quatre catégories d'activités qui situent leur utilité pour notre propos. Ces différentes catégories seront signalées dans le texte par des lettres entre parenthèses précédant l'illustration :

- (D) : description des interventions;
- (Q) : questionnement;
- (A) : appréciation des faits relatés ;
- (V) : faits vécus sur le terrain pouvant constituer des indices de validation de l'approche.

La qualité du regard que la ou le psychagogue développe sur soi se répercute directement dans l'intervention. Tout au long de l'année scolaire, nous avons pu observer une enseignante que nous avons accompagnée dans sa propre conscientisation de l'importance du cheminement vers la polarité systémique de l'imaginaire. Déjà, nous avons pu constater qu'elle intégrait en partie, de manière naturelle, l'attitude d'un M. Lazhar. (D) Nous avons été témoin de ceci lorsque dans une discussion sur ses interventions, celle-ci nous a précisé qu'elle était très attentive aux besoins de ses élèves autant dans l'affectif que dans l'académique. L'enseignante nous a aussi mentionné que dans la classe, elle donnait préséance au vécu relationnel, avant les apprentissages formels, et que cette attitude faisait en sorte que les jeunes étaient mieux disposés à apprendre. Notre

approche psychagogique lui a permis de nommer ce qui caractérisait son action éducative, lui donnant de surcroît une plus grande assurance dans ses interventions.

C'est en notant les différents indices comportementaux qui vont nous informer sur les besoins des personnes accompagnées que l'intervention psychagogique peut s'amorcer. Elle pourra se poursuivre au jour le jour par l'observation et le dosage des apports des différentes structures de l'imaginaire dans les activités quotidiennes. En observant ses interventions, nous avons constaté que notre enseignante a intégré une façon d'être attentive aux besoins de valorisation des jeunes en utilisant pour ce faire autant le diurne que le nocturne.

(D) Connaissant bien les difficultés de ses élèves, dès qu'elle voit un geste de la part de l'un ou de l'une qui représente un pas dans son évolution, elle s'émerveille et le reflète au jeune (intervention diurne qui valorise l'effort), puis elle arrête la classe pour partager son émerveillement (intervention intimiste visant la solidarité dans le groupe), exprimant avec un ton admiratif qu'elle est témoin du bel effort de ce jeune. Est-ce que l'élève pourrait ressentir de la gêne d'être mis ainsi sur la sellette ? lui avons-nous demandé. L'enseignante a répondu que son sentiment d'admiration est authentique, que son partage au groupe se fait ainsi d'une manière naturelle et que son intervention congruente fait alors du sens pour ses élèves qui s'y ouvrent donc sans résistance. Elle explique ainsi à la classe que pour l'élève dont elle souligne l'avancement, le geste qu'elle renforce est un grand pas. Elle encourage même tout le groupe à être attentif aux prochaines réussites du jeune pour que toute la classe le félicite lorsqu'il osera encore se dépasser. Nous voyons dans ces attitudes et ces interventions des signes qu'elle accompagne ses élèves de manière systémique, à partir de l'écoute de l'énergie de régulation diurne comme de celle de la solidarisation issue de la polarité nocturne de l'imaginaire.

Notre enseignante psychagogue sait à d'autres moments faire appel avec doigté à la polarité de l'imaginaire en souffrance, lorsque le groupe en a besoin. (D) Nous avons été témoin de son intervention diurne lors d'un retour de récréation où des élèves n'avaient pas rapporté les balles de tennis qu'elle leur avait prêtées. Les jeunes démontraient ainsi leur besoin de se prendre davantage en mains. Voyant cela, elle n'a pas hésité, sur un ton ferme, à mentionner que c'était

un privilège qui pouvait se terminer. Irait-elle jusqu'à appliquer la polarité diurne de manière absolue avec cette intervention? Elle nous a dit qu'elle était consciente de l'importance de doser le recours à la rigueur, ayant pris soin au préalable de bien préparer le terrain avec ses élèves : lorsqu'elle instaure un privilège, il y a toujours une discussion ouverte sur sa gestion, le retrait faisant partie des possibilités évoquées avec les jeunes eux-mêmes. Elle dissémine aussi dans le temps les interventions nocturnes pour soutenir le diurne. (D) Après la décision commune, elle fait des rappels à la classe au besoin et si au bout de trois semaines, il n'y a pas d'amélioration, elle anime un moment de partage dans le conseil de coopération de la classe et demande aux élèves de se mettre en mode solution. Elle ajoute que souvent, oui, le privilège peut être retiré, mais ce sont les élèves qui le proposent pour se donner le temps de « murer », selon leur propre langage.

À un autre moment, (V) nous avons été témoin de l'impact de cette approche quand un autre intervenant a spontanément exprimé à l'enseignante que lorsqu'il devait prendre sa classe en charge, il savait qu'il allait passer une bonne période, lui disant qu'elle avait un « bon groupe ». Consciente des bienfaits de son mode d'être avec les élèves, l'enseignante a affirmé que cela faisait trois ans qu'elle avait « un bon groupe », attribuant le bon comportement des jeunes à la qualité de sa relation éducative avec eux.⁴⁶

Dans un autre ordre d'idées, le regard psychagogique peut aussi englober la conscience de l'impact de l'agencement des éléments matériels composant un milieu de vie comme tel. Nous avons observé que de plus en plus de classes comportent un lieu d'apaisement pour les élèves qui manifestent le besoin de se retirer un moment ou qui doivent composer pendant la journée avec une difficulté affective ou comportementale. (Q) Nous nous sommes donc demandé quelle influence peut avoir l'aménagement d'une classe sur l'équilibre des jeunes. Le choix du mobilier et l'agencement du décor en vue de favoriser le calme ou la créativité⁴⁷ peuvent aussi être vus

46. Relus en termes d'éducation aux valeurs, ces exemples d'intervention psychagogique ont aussi été le lieu de l'application des critères de la CV appliqués au groupe plutôt qu'individuellement (ils sont présentés à la p. 112).

47. Au sujet de la créativité comme lieu d'installation du pôle systémique de l'imaginaire, pour voir comment stimuler l'énergie de régulation qui sous-tend ce processus, les réflexions de Laprée sur l'animation des réunions

comme des façons de gérer sa classe de telle façon qu'elle intègre le développement de la structure systémique des élèves en vue de leur bien-être optimal. L'installation physique d'un lieu est le reflet de la pensée de la personne responsable en fonction de la visée des activités qui doivent s'y tenir. Cette dernière interrogation nous amène à souligner davantage l'importance du développement de la conscience psychagogique, que ce soit en éducation ou dans un accompagnement individuel. La PV est avant tout une approche globale, pas une série de consignes à appliquer, et au fur et à mesure qu'une personne se l'approprie, elle devient une référence pour l'ensemble des interventions.

Voyons maintenant comment le regard psychagogique se déploie dans l'habileté d'écoute en accompagnement.

3.1.3 L'écoute psychagogique

Dans l'approche d'accompagnement et d'animation lapréeenne, les habiletés d'interventions reposent aussi sur une certaine qualité de l'écoute, qui consiste à porter attention dans ce qui est énoncé à la proportion de matériel activé dans chaque SAI. Cela se fait en développant l'habitude de se demander globalement : « ce jeune vit-il quelque équilibre intérieur, cette autre vit-elle une surcharge polaire? » (Laprée, 2017, p. 138). Dans les paroles prononcées, les schèmes verbaux employés donnent accès à la dynamique de l'imaginaire. Nous pouvons ainsi détecter les besoins qui sont exprimés par le type d'énergie qui est mobilisé dans le contenu de la prise de parole et le non verbal qui l'accompagne.

Pour arriver à mieux cerner les besoins en accompagnement, Laprée propose une série de questions amenant à déceler plus finement la présence des trois grandes structures « afin d'apprécier dans quelle direction va le cheminement individuel ou collectif du symbole

(Laprée, 2006, p. 145-172) offrent certaines pistes pouvant être adaptées par un ou une enseignante en classe ou par une équipe-école pour l'ensemble de l'établissement.

considéré »⁴⁸. Ayant ces questions sur les schèmes verbaux en tête, l'écoute psychagogique permet de développer une sensibilité particulière, soit de saisir l'unicité de la personne accompagnée, de lui refléter certaines des valeurs qui animent son monde mythique et, le cas échéant, d'intervenir de façon conséquente. Ainsi, on proposera de stimuler l'univers symbolique approprié pour ramener une personne en déficit d'une des énergies des SAI vers la « position mixte de la différence » (Laprée, 2000, p. 517). À d'autres personnes se situant déjà dans un équilibre de vie, on leur recommandera de cultiver leur dynamique systémique, d'en apprécier plus consciemment les bienfaits, notamment, ou on leur suggérera d'ancrer davantage leurs valeurs, d'en observer la présence au quotidien (en utilisant les critères de la CV dans l'accompagnement, comme nous le verrons bientôt). On pourra également suggérer à une personne équilibrée de prendre un recul pour voir globalement les différentes dimensions de l'existence concrète, en vue d'étendre le vécu de certaines valeurs à un terrain d'expérience plus signifiant encore, dans un autre aspect de sa vie pouvant contribuer à son épanouissement de manière plus optimale.

Comme AVSEC, ce fut une prise de conscience progressive de soi qui amena un changement de focalisation du regard professionnel dans notre Agir, lié à un questionnement dans notre Relire :

(D-Q) Quand je suis en dialogue avec un groupe, un enfant ou un membre du personnel de l'école, je commence à prendre l'habitude d'accueillir à partir du filtre des SAI. Dans son langage, dans sa posture, dans ce qu'elle me partage : à partir de quel univers mythique la personne s'exprime-t-elle? Comment lui refléter sa dynamique spirituelle en termes de SAI? Quelle polarité a besoin d'être nourrie ou stimulée dans son imaginaire? Comment accompagner vers l'équilibre à partir de ce que la personne ou le groupe nomme et conscientise? (Journal de bord, 12 octobre 2020)

Cette conscientisation permit un Réinvestir psychagogique progressif dans l'intervention, qui s'est ainsi déployée grâce à une écoute différente des jeunes et du personnel. Nous avons pu

48. Voir le « Questionnaire-guide pour déceler la présence des univers de l'imaginaire à partir des schèmes verbaux » reproduit à l'annexe 5. Créé en 1998, Laprée l'a repris dans la publication de sa thèse (Laprée, 2000, p. 515-516).

observer, en accompagnement de la vie spirituelle au quotidien, les schèmes verbaux employés par une jeune (que nous nommerons Alice) comme indice de l'énergie archétypale qui l'animait, lors d'une phase de relecture de son expérience. Participant à une séance du parlement scolaire, elle est venue nous partager son questionnement intérieur à la suite de la réunion : (D) « Alice m'a dit qu'elle n'avait pas osé dire ses idées parce qu'elle était trop gênée... » (Journal de bord, 14 novembre 2020). Dans le cas de cette élève, l'écoute psychagogique a consisté à reconnaître le désir qu'elle portait de développer la polarité diurne de son imaginaire, l'énergie archétypale *d'affirmation* qui voulait émerger de ses profondeurs. Derrière cette demande, nous avons noté son besoin de s'élever, d'utiliser le pouvoir « tranchant » de la parole et de faire valoir ses idées, par l'apport de sa pensée personnelle au groupe. Pour faciliter ce passage vers l'intégration de la polarité diurne, nous l'avons invitée à utiliser une façon d'activer cette énergie en elle afin qu'elle puisse intégrer la valeur correspondant à l'intimité qu'elle ressentait au fond d'elle-même. Du point de vue éducatif, voici la proposition qui lui fut faite, qui incluait un accueil empathique de son vécu : (D) « Je l'ai encouragée à les écrire [ses idées] pour la prochaine fois en lui disant aussi que c'était normal d'être gênée à une première réunion comme ça [...] »⁴⁹. Tout au long de l'année scolaire, Alice est venue à plusieurs reprises auprès de nous pour relire à ce niveau son expérience personnelle au sein du groupe. Nous verrons plus loin que d'autres interventions psychagogiques en classe ont contribué à l'aider à se connecter à la force intérieure nécessaire à son développement dans cette valeur d'affirmation de soi.

Dans l'écoute psychagogique, la personne qui accompagne sera donc attentive à détecter la présence trop importante ou l'absence d'une des polarités de l'imaginaire. L'exemple précédent illustre que lorsque le nocturne domine, il y a peu de place à la saine confrontation et à l'affirmation de soi, les conflits sont évités parce que l'harmonie est recherchée, parfois à tout prix. Lorsque le diurne est en déficit, cette situation prive une personne de l'énergie

49. Cet exemple est relevé dans le but d'illustrer l'écoute et l'accompagnement en tenant compte de la présence des polarités de l'imaginaire, mais il aurait pu aussi être le lieu d'un exemple d'application de la CV : dans un tel cas, un processus de questionnement serait utilisé et ferait chercher à l'élève des moyens qu'elle est en mesure de prendre pour affirmer ses idées, puis elle aurait été invitée à choisir celui qu'elle aurait voulu expérimenter pendant un temps donné pour ensuite en évaluer les conséquences avec l'accompagnatrice. Dans cet exemple, nous pouvons voir à l'œuvre les trois dimensions de la CV : choisir, estimer, agir. Voir la section 3.2.5.

fondamentale pour, notamment, prendre sa place en société. Un tel déséquilibre n'est pas sans engendrer de conséquences dans la vie d'un adulte comme dans celle d'un enfant. Par exemple, nous avons déjà pu observer un nocturne dominant chez une élève que nous accompagnions dans une activité de groupe : elle refusait systématiquement d'émettre son opinion à l'occasion de la gestion d'un conflit lors de la tenue hebdomadaire du conseil de coopération de la classe. Ainsi elle préférait utiliser le stratagème de signer ses messages au nom « des filles » du groupe au lieu de s'identifier clairement. L'écoute psychagogique vise donc à préparer une intervention qui favorisera une diminution de la trop forte dominance ou encore du manque d'une structure de l'imaginaire, pour favoriser un épanouissement optimal de la personne intégrant toutes les ressources de son imaginaire.

3.1.4 Écoute des valeurs

Une intervention éducative comprend une part d'imprévu même si elle a été planifiée dans le cadre d'un projet pédagogique. L'exemple qui suit concerne notre accompagnement, comme AVSEC, d'un comité d'élèves à propos de son organisation vers un objectif concret à atteindre dans un court laps de temps. La situation comportait ainsi son lot de pression (le diurne), peut-être ressentie davantage par l'adulte que par les jeunes, ces derniers étant peut-être plus préoccupés par une forme de *justice* dans la répartition des tâches au sein de l'équipe :

(D) Dans le sous-comité élections, il fallait choisir qui écrirait à l'ordinateur les règlements électoraux. J'ai proposé de tirer au sort pour ne pas perdre trop de temps sur la tâche, plusieurs élèves insistant pour que ce soit eux et non un autre du groupe qui soit délégué. Je n'ai pas, sur le coup, saisi ou voulu vraiment comprendre leur objection et on a procédé au tirage. Le sort a favorisé l'élève dont la participation à cette tâche était contestée des deux autres, qui ont alors encore manifesté leur désaccord et cette fois je les ai écoutés pour vrai : ils trouvaient que ce n'était pas juste parce que cet élève avait déjà été choisi pour être porte-parole lors de la plénière et voulaient donc eux aussi avoir l'occasion d'avoir une responsabilité spéciale. Comprenant cela, j'ai demandé à l'élève s'il acceptait de donner cette tâche à un autre, disant que je n'avais pas bien compris justement la situation. Il a accepté. (Journal de bord, 8 octobre 2020)

L'écoute psychagogique se passe ici à deux niveaux : celle de soi-même comme intervenante et celle des valeurs animant les jeunes. L'adulte a d'abord obéi spontanément à sa propre énergie

de production sous-jacente et c'est par l'insistance des participants qu'elle a pris conscience de sa propre volonté diurne d'atteindre l'objectif, qui à ce moment l'empêchait de tenir compte de ce que manifestaient les jeunes à propos de leurs valeurs vécues dans le processus. L'activation de sa sensibilité psychagogique a ensuite favorisé son ouverture à entendre les besoins des élèves au niveau de leurs impératifs de justice et d'équité dans le groupe. L'écoute a consisté à choisir de faire de la place, au-delà de la tâche à accomplir, à leur propre ressenti impératif de s'affirmer par l'énergie du diurne qui s'exprimait sous forme de requête de prise de responsabilité équitable dans le comité. En conséquence, cela a favorisé l'installation du nocturne par la concorde dans l'équipe, chacun se sentant libre et reconnu. Nous avons alors vu s'installer un climat de travail plus systémique par le fait qu'un jeune ait librement accepté de donner sa place à une autre personne, dans l'ouverture aux besoins clairement nommés et entendus. L'écoute psychagogique au niveau des valeurs a donc permis le cheminement de chaque personne dans le groupe et du groupe lui-même vers son objectif.

Cependant, si l'élève avait refusé de céder sa place, une autre intervention psychagogique possible aurait été de refléter aux jeunes leurs valeurs importantes dans la situation, puis de les inviter à reconnaître les différents enjeux, ceux qui sont d'ordre personnel autant que ceux axés sur la tâche à accomplir. L'étape subséquente aurait pu consister à en appeler à leur propre créativité pour trouver une solution qui satisfait le groupe. Nous aurions ainsi activé dans chaque individu et dans le groupe le mécanisme régulateur de la dynamique systémique de l'imaginaire, mettant en œuvre une éducation à l'art du compromis entre des polarités divergentes. Ainsi, la rencontre aurait atteint son objectif et se serait déroulée en conformité avec les valeurs primordiales des jeunes et en cohérence avec la démocratie, valeur inhérente à l'activité du comité.

Finalement, concernant l'animation de groupe et la psychagogie, nous voulons signaler que Laprée a posé l'hypothèse à savoir que la théorie des structures de l'imaginaire pourrait être un

modèle pouvant rendre compte des énergies fondamentales qui circulent dans un groupe⁵⁰. L'écoute psychagogique ne va donc pas seulement colorer les interventions en animation, elle se fait en intégrant les compétences reconnues ordinairement dans ce domaine. Les préoccupations à propos de la tâche, du climat et de la procédure dans la conduite d'une rencontre correspondraient en effet respectivement aux polarités diurne, nocturne et systémique. Le dosage de la présence de ces dimensions peut donc servir de guide pour répondre aux besoins du groupe selon les circonstances. Avoir à l'esprit de cultiver un équilibre dans l'énergie du groupe pour qu'il atteigne son objectif dans un climat de solidarité et d'entraide fera donc partie des modalités pour appliquer la PV.

3.1.5 Attitudes venant de la clarification des valeurs

Comme nous l'avons maintes fois rappelé, Laprée a intégré le processus pratique de la CV à son approche psychagogique. Il l'a situé au niveau d'une réflexion sur la quotidienneté des choix personnels. Nous venons d'en donner une illustration partielle dans laquelle les valeurs de justice et d'affirmation des jeunes ont pu être clarifiées au niveau de leurs conséquences concrètes et de leur mise en action, pour le bien-être du chacun et du groupe. Laprée reconnaît ainsi l'importance de plusieurs aspects de la CV dans les modalités de base de la psychagogie des valeurs, dont des attitudes fondamentales en animation, applicables peu importe le degré de la signifiante visé par une intervention. La liste qui suit a été proposée d'abord dans un contexte d'éducation morale notamment et nous posons qu'elles peuvent s'appliquer à l'accompagnement de la vie spirituelle dans une optique psychagogique éducative : selon Laprée, elles constituent en quelque sorte un code d'éthique pour la pratique professionnelle (Laprée, 2000 p.509 et Laprée 2002, p.37). Il s'agit à la base de s'assurer que les principes suivants restent à la conscience dans l'intervention et la préparation de celle-ci en veillant à :

50. Il s'agit d'une hypothèse exploratoire appelée à être validée par des expérimentations sur le terrain. Laprée l'a exposée de manière plus complète au colloque sur la pensée de Gilbert Durand, tenu à Ottawa en 2012. Voir notamment à ce sujet sa recension des écrits au niveau d'une théorie de l'animation qui demande toujours à être confirmée (Laprée et Bellehumeur, 2013, p. 149-165 – accessible sur Youtube à <https://youtu.be/paPUoM67FQI>).

- avoir suivi une formation adéquate pour l'utilisation des outils liés à l'approche de la CV;
- formuler au groupe les règles concernant les comportements attendus lors d'une activité;
- accepter équitablement toutes les réponses émises, se préparer à tout entendre et à ne jamais retourner le propos d'une personne contre elle-même tout en conservant son sens de l'humour;
- favoriser que les participantes et les participants fassent un choix réel et non superficiel par rapport aux valeurs;
- participer au groupe, mais avec réserve, par souci d'authenticité⁵¹;
- s'efforcer de pratiquer soi-même la morale liée au système convictionnel auquel on adhère.

Nous mentionnons l'importance de ces attitudes notamment pour la relecture à la suite d'une activité psychagogique. Par ailleurs, elles pourraient aussi être utilisées comme balises dans le journal de bord que la ou le psychagogue tiendra pour s'assurer d'une formation continue par une réflexion critique sur ses interventions.

3.1.6 L'accompagnement psychagogique et le test AT.9

Avec ces fondements, nous pouvons maintenant décrire ce qui fut mis en place dans l'accompagnement d'une enseignante et d'un groupe d'élèves dans l'exploration de leur univers mythique symbolique avec le test AT.9, tel que nous avons pu le réaliser dans notre milieu d'intervention⁵². Le regard psychagogique peut se déployer plus en profondeur dans une telle

51. L'animatrice ou l'animateur du groupe, ayant aussi des valeurs et des convictions personnelles qui l'influencent, peut convenir de les exposer avec franchise, sous certaines conditions, notamment en choisissant de s'exprimer en dernier lorsque son exemple personnel est demandé et qu'il s'avère important de le faire pour montrer la multiplicité des choix possibles.

52. Dans tout ce chapitre, notre objectif de recherche était de décrire une application générale possible de l'approche psychagogique. Dans le cas qui nous intéresse ici, nous porterons donc notre regard en priorité sur la pratique professionnelle de l'enseignante comme telle et non sur les résultats de l'intervention, en l'occurrence l'analyse des tests de son groupe d'élèves. Les éléments présentés, pour la plupart, n'ont pas été consignés dans le journal de bord de l'autrice, mais ont fait l'objet d'un dossier spécifique comportant un outil d'analyse d'un AT.9 élaboré par Laprée et que celui-ci utilise régulièrement dans ses activités de recherche. L'outil a été construit à partir des perspectives d'Yves Durand, le créateur du test. Nous avons ensuite enregistré dans un tableau la consigne donnée à chaque jeune et son évolution en fonction de son AT.9.

relation d'accompagnement créée grâce à l'utilisation du test, celui-ci étant un déclencheur de la prise de conscience de l'univers de sens de la personne.

Nous mettons ici notre intervention en correspondance avec les hypothèses de recherche de Laprée lors de son expérimentation avec des étudiantes et des étudiants d'un de ses cours (Laprée, 2004b, p. 201-204). La première hypothèse est que le test AT.9, premier Agir, sert à mettre en lumière l'univers symbolique de la personne et elle est complétée par le Relire qui consiste à accompagner la personne dans l'auto-analyse de sa production mythique en laissant celle-ci lui parler de son univers de sens et de valeurs. La deuxième hypothèse énonce que le Réinvestir se fait ensuite en invitant la personne à modifier son dessin, s'il y a lieu, pour symboliser son cheminement à venir vers un meilleur équilibre. La troisième hypothèse est que cela la mènera à un nouvel Agir différenciant où « l'ordre nouveau pourra se consolider au niveau de l'inconscient s'il est nourri par quelque rituel et protégé pendant un certain temps contre les adversités les plus immédiates ou les plus résistantes de l'activité quotidienne »⁵³. Lorsqu'il s'agit d'enfants, ce rôle de soutien à l'intégration peut incomber aux enseignantes et enseignants autant qu'aux parents si préalablement les jeunes ont convenu que d'autres adultes peuvent les accompagner dans leur cheminement, l'enfant étant libre de partager sa vie spirituelle à ce niveau d'intimité à qui il veut. Par ailleurs, l'analyse du test AT.9 par la ou le psychagogue permet de développer avec cette personne des pistes de réinvestissement adaptées à son univers mythique particulier. Toutefois, les personnes accompagnées doivent se sentir libres de les suivre ou de choisir d'autres voies de réinvestissement plus en conformité avec leur ressenti profond.

53. L'hypothèse 3 selon Laprée se fonde sur deux approches : celle des grandes voies spirituelles où c'est un phénomène bien connu (ascèse et rites pour soutenir la volonté) et celle de la voie éducative proposée par Durand (*L'imagination symbolique*, 1964; *L'âme tigrée. Le pluriel de la psyché*, 1980; *La foi du cordonnier*, 1984). Cette dernière consiste en une pédagogie axée sur la dynamique des symboles, une sociatrie où, pour une société donnée, on dose très précisément les collections et les structures d'images qu'elle exige pour son dynamisme évolutif; le changement de contexte nécessite de l'individu qu'il s'ouvre à l'autre, à la société, au travail humain, et s'arrête quotidiennement, se retire du bruit et de la pléthore d'images ordinaires et entre en contact avec une grande œuvre ou une grande tradition religieuse ou de sagesse qui constituent des banques d'images des plus nourrissantes pour les profondeurs de l'âme.

C'est ce que nous avons mis en place dans notre accompagnement de l'enseignante. Nous avons cherché et réussi à créer un espace où celle-ci a pu se voir différemment, accueillir une partie secrète d'elle-même qui s'est exprimée par la symbolique de son AT.9. Elle a ensuite réfléchi sur sa façon de vivre et sur les valeurs qu'elle voulait incarner dans sa posture personnelle et son action éducative. À ce sujet, nous avons fait une constatation concrète :

(V) [...] accompagner une enseignante avec l'AT.9 peut être un facteur pour accompagner les élèves aussi. L'enseignante m'a raconté que ma recommandation pour un des jeunes qui a fait son AT.9 lui est restée en mémoire et elle a saisi au vol une occasion de stimuler la polarité nocturne d'un jeune dont l'AT.9 en démontre la nécessité. Sans ma recommandation, elle a dit qu'elle aurait agi autrement et son intervention a été un succès! (Journal de bord, 13 décembre 2020)

Après avoir expérimenté pour elle-même les bienfaits de l'approfondissement de sa vie spirituelle pour mieux accompagner ses élèves, l'enseignante nous a demandé d'animer la même démarche pour cinq de ses élèves. Elle avait sélectionné ces jeunes en fonction de l'analyse de leurs besoins aux niveaux social et affectif et en prenant appui sur la connaissance de leur intérêt pour des activités créatives, certaine que le processus leur procurerait une avancée dans leur cheminement. Ainsi, trois rencontres ont été tenues après l'horaire des cours. Trois autres jeunes, après avoir entendu leurs pairs parler positivement de l'activité, ont demandé d'eux-mêmes à se joindre au groupe existant : trois rencontres supplémentaires ont donc été organisées. L'enseignante a interprété ce succès par l'aspect intime des rencontres vécues qui, selon elle, répondait de toute évidence à un besoin de nourrir la polarité nocturne, en carence chez certains.

Intégrant les hypothèses lapréennes mentionnées plus haut, la structure des rencontres du groupe de jeunes a été aussi construite en intégrant le cheminement psychagogique avec l'AT.9 dans le processus du SASEC : Agir, Relire, Réinvestir. Les jeunes ont rempli le test AT.9, tel que décrit par Laprée et Blouin dans leur article (Laprée et Blouin, 2020), le plus possible selon les critères de validité du test, lesquels critères dans certains cas ne furent pas complètement respectés. En effet, les rencontres ayant lieu dans une classe, nous avons sous-estimé l'importance du va-et-vient, même après les heures de cours. Cela n'a toutefois pas empêché

l'établissement ultérieur du climat nécessaire à l'intériorité et au partage dans les phases du Relire et du Réinvestir, mais il fallut davantage tenir compte de ce facteur externe en s'assurant du calme et de l'intimité par diverses mesures d'information.

Concernant le décodage du test AT.9, nous avons classé chaque production dans un univers mythique parmi ceux identifiés par Yves Durand, tel que mentionné dans le chapitre 1 (voir page 43). Le fait d'analyser toute seule des AT.9 est une condition normale d'exercice de la psychagogie, selon Laprée, lorsque la personne est suffisamment formée en ce sens, dans la conscience toutefois qu'il faut le plus possible réduire le biais personnel d'interprétation⁵⁴. Nous avons par ailleurs fait appel à une expertise externe lorsque des interrogations persistaient dans l'interprétation de certains éléments pour un test. La confrontation des analyses a permis d'éclairer ce qui était confus et ainsi, de mieux cerner les besoins d'accompagnement de la personne concernée.

L'analyse des tests des jeunes a donc permis l'émergence de la symbolique personnelle de chacune et chacun. Bien que, pour les participantes et les participants, elle ne constitue pas en elle-même une prise de conscience, cette première étape a pour fonction de faciliter le déroulement de l'étape suivante, le Relire. Après avoir installé un climat d'accueil dans le groupe, une condition essentielle, nous avons demandé à chaque personne de présenter son dessin librement. Notre intervention se basait sur l'écoute psychagogique attentive couplée à l'analyse qui avait été faite au préalable, puis à demander à l'élève d'exprimer sa perception de soi dans son œuvre. Finalement, chaque jeune était invité à modifier certains éléments de sa production pour la *faire évoluer*, ouvrant ainsi la porte au réinvestissement en vue d'un meilleur équilibre systémique dans le quotidien. Après avoir achevé ce processus qui était vécu pour la première fois en milieu scolaire, nous avons remarqué, comme dans l'étude de 2019, qu'il était beaucoup

54. Voir à ce sujet le compte-rendu de recherche de Laprée pour donner suite à l'animation d'ateliers de formation à l'animation dans le cadre de sa fonction de formateur à l'Université Saint-Paul (Laprée, 2004b), dans lequel il formule aussi d'autres pistes de recherche qui ne sont pas évoquées ici, notamment : l'étude plus approfondie des variables qui induisent la clarification du sens, l'évaluation des scénarios de créativité pouvant le mieux aider les participants à accéder à leurs profondeurs archétypales et la validation du protocole des entrevues. Il limite également la portée de ses résultats, d'autres recherches étant nécessaires pour en valider les conclusions.

plus facile à certains qu'à d'autres de prendre conscience de la signification existentielle de la symbolique de leur AT.9 et de réinvestir celle-ci dans leur vie. Par la suite, la collaboration de l'enseignante s'est avérée essentielle pour aider les jeunes à avancer dans leur cheminement puisqu'elle était à même de les voir dans leur mouvance au quotidien.

Dans les phases du Relire et du Réinvestir, nous avons respecté les prémisses de Laprée pour l'accompagnement : « Le déplacement suggéré d'éléments de l'univers symbolique du premier dessin AT.9 en vue d'obtenir, dans un second dessin, une présence plus équilibrée des univers nocturne et diurne engendre un nouvel ordre symbolique, messenger d'un futur possible. » (Laprée, 2004b, p. 203) Nous avons pris une posture professionnelle d'accompagnement en préparant chaque rencontre individuelle et de groupe, puis en faisant un retour après chacune d'elles avec l'enseignante afin de partager nos observations sur l'évolution des jeunes et sur son propre cheminement comme adulte.

Un accompagnement comme celui-là peut porter ses fruits si les personnes participantes ont une capacité de symbolisation. Or, dans le cadre de notre pratique éducative professionnelle, nous posons, avec Laprée⁵⁵, que la grande majorité des adultes et des jeunes fonctionnant normalement dans leur milieu ont l'aptitude à cheminer dans leur symbolique intérieure. Cependant, ils ont besoin d'être stimulés et accompagnés afin que cette capacité soit efficiente. Ainsi, d'après leur étude d'accompagnement de 15 jeunes, Laprée et Blouin ont constaté que ceux-ci n'étaient pas familiarisés avec l'expression symbolique. Or, dans une optique du développement optimal de ces jeunes et de la responsabilité psychagogique que nous poursuivons, il devient impératif que ceux-ci soient éveillés à la dynamique de la vie intérieure; « (...)faire percevoir, ressentir, évoquer et énoncer les images motivatrices qui constituent leur propre "affirmation mythique d'une Espérance" (G. Durand) » (Laprée et Blouin, 2020, par. 39) sont des actes essentiels pour l'accompagnement des efforts qu'ils font pour clarifier de la trame de leur vie personnelle.

55. Postulat : « la capacité autonome de chaque participant à instaurer du sens dans sa vie, moyennant quelque stimuli méthodiquement mis en place ». (Laprée, 2004b, p. 201)

Nous avons voulu intervenir selon la définition que donne Laprée de l'acte psychagogique : « visant l'équilibration du complexe imaginaire, l'acte psychagogique consistera à favoriser l'accès à la polarité en carence par la mobilisation d'une partie de l'énergie du jeune vers une activité du type opposé, qu'il exploite peu. » (Laprée, 2017, p. 139) Par exemple, en présence d'un jeune dont l'AT.9 faisait état d'un monstre dévorant qui occupait plus de la moitié du dessin, nous lui avons proposé de faire évoluer son œuvre en trouvant une façon de donner moins de puissance à cet élément, soit de valoriser davantage *le petit*, cette caractéristique des valeurs situées dans la polarité nocturne. En parallèle, dans le quotidien de la classe, l'enseignante a convenu d'être attentive aux occasions de faire vivre à cet élève des activités qui lui feraient expérimenter l'ouverture aux plus jeunes. Ce fut fait notamment, lorsqu'à la récréation, l'enseignante lui proposa de venir en aide à d'autres élèves moins âgés pour ramasser des jeux, ce qu'il n'aurait pas fait de lui-même probablement. Cet exemple illustre d'autre part comment le regard psychagogique peut être intégré en éducation par des adultes qui côtoient les jeunes tous les jours. Ainsi, nous avons constaté, à la suite de Laprée, le rôle équilibrant de l'approche psychagogique : « l'éducateur [...] devient en premier lieu le garant de l'incapacité d'une valeur à détenir une signification absolue. Il aidera à situer les valeurs dans le décor total de la vie de leur porteur. [...] chaque valeur ainsi traitée fait de la place à l'altérité et brise toute velléité absolutiste. » (Laprée, 2000, p. 426) Dans un contexte social parfois polarisant, la psychagogie propose une vision et une pratique qui feront en sorte de créer concrètement des occasions d'ouverture à la différence, pour un mieux-être personnel et collectif.

Finalement, à la suite de Laprée, nous avons utilisé l'analyse des AT.9 comme une tentative d'entrer en relation avec les jeunes « de par leur intérieur, dans la complexité de leur âme [...] [à partir] du regard intériorisé qu'ils portent sur le monde » (Laprée, 2017, p. 59). Leur symbolique est ainsi décodée en vue de comprendre les actions qu'ils privilégient pour s'accomplir, puis de les accompagner au quotidien dans ce cheminement. Pour ce faire, le test AT.9 permet d'exposer les degrés de valeurs autant au plan horizontal qu'au plan vertical en mettant la personne en contact en premier lieu avec son propre monde symbolique. À partir des quelques exemples qui précèdent, nous voulons souligner que la mise en œuvre de l'approche psychagogique recouvre donc les interventions en CV mettant en lumière les aspects affectifs, cognitifs et

comportementaux dont il faut prendre conscience en vue de les intégrer au niveau du quotidien de la personne. À ce sujet, pour accompagner les jeunes conformément à leur univers mythique, Laprée propose trois tableaux d'activités pouvant faire appel à toutes leurs ressources (Laprée, 2017, p. 146-152). Le principe qui les sous-tend est d'encourager le déploiement de toutes les richesses du jeune au moyen d'activités. Elles peuvent être conçues comme individuelles ou en groupe, en contexte scolaire ou en contexte familial, parfois en regroupant certaines d'entre elles pour tenir compte des contraintes de temps.

La démarche que nous venons d'exposer faisait la démonstration de l'utilisation du test AT.9 sur le plan des modalités d'un accompagnement psychagogique. Ce test détenait l'unique rôle de validation de l'analyse de l'univers mythique d'une personne en vue d'accompagner celle-ci à l'égard de la dynamique systémique de son imaginaire. Par ailleurs, nous pensons aussi pouvoir recourir à ce test comme outil privilégié lors d'un accompagnement plus raffiné, dans le cas où une personne ou un groupe voudraient cheminer en profondeur dans la conscientisation de leur vie spirituelle.

Il est aussi légitime de se demander s'il est nécessaire d'utiliser le test AT.9 pour un accompagnement psychagogique. Nous allons donc ouvrir notre boîte à outils pour voir comment cet accompagnement peut aussi se réaliser concrètement au sein d'un projet d'engagement communautaire visant l'intégration des valeurs promues dans la culture d'un groupe social.

3.2 Boîte à outils pour l'animation de projets et d'ateliers

Dans nos interventions professionnelles, dans le volet engagement communautaire du SASEC, nous agissons régulièrement comme responsable de la coordination des activités du conseil étudiant, qui vise à faire expérimenter aux élèves la valeur de la démocratie au sein même de leur milieu de vie qu'est l'école. Notre formation psychagogique nous a amenée à prendre conscience que cette activité se vit le plus souvent dans le pôle diurne de l'imaginaire (de manière spontanée et inconsciente), peu importe quel adulte en assume la responsabilité dans l'établissement scolaire; cela reflète sans doute l'image de la structure sociale actuelle. En effet, organiser des élections dans les classes, encadrer les séances des jeunes élus et élues, les

superviser dans le choix des projets à accomplir en fonction de leur rôle de représentation de tous les élèves, tout cela peut être effectué en étant centré presque uniquement sur les opérations à exécuter en vue des résultats concrets (polarité héroïque). Il est facile et souvent de l'ordre du réflexe, dans le feu de l'action, de faire passer en deuxième la préoccupation pourtant première de tenir réellement compte du processus d'apprentissage et de connaissance de soi vécu par les jeunes à même leur engagement (structure systémique). En conséquence, pour accompagner le cheminement des jeunes sur le plan de la relecture des valeurs démocratiques incluant le pôle nocturne de l'imaginaire, les outils d'animation sont inexistant.

Nous montrerons comment la pratique de la psychagogie, qui visait une clarification des valeurs démocratiques, a touché la majorité des élèves d'une école et des adultes les accompagnant. Cette expérience a suscité de notre part une créativité qui s'est exprimée dans le déploiement d'ateliers psychagogiques proposés en classe. Nous les qualifions de systémiques et symboliques, parce qu'ils ont été conçus de manière à faire vibrer les cordes de la démocratie dans l'univers mythique personnel et collectif des jeunes, de sorte que l'implication citoyenne ne soit pas comprise que comme un engagement dans l'action concrète, mais qu'elle soit reliée affectivement à une dimension signifiante pour eux, les motivant à se dépasser. La dimension de profondeur du psychisme fut donc prise en compte, celle qui insuffle l'énergie nécessaire à l'effort d'intégration des valeurs, autant nocturnes que diurnes. Sous l'éclairage de l'approche psychagogique, un espace-temps fut aménagé où chaque élève pourrait vivre, comme le dit Laprée, « [...] une dramaturgie guidée par l'animateur et jouée par les participants, qui se promènent de haut en bas et de bas en haut, à l'intérieur d'eux-mêmes et entre eux, avec le scénario de leur vie en main. » (Laprée, 2000, p. 524).

Dans notre analyse de ces ateliers, nous continuerons la présentation de la voie mythique symbolique dans le processus cyclique du SASEC : Agir, Relire, Réinvestir. Nous intégrons ainsi à la psychagogie cette vision de la vie spirituelle laprénienne :

Le cycle de la vie se déroule ainsi, cycle de recherche de « la bonne vie », comme diraient les anciens, et qu'à titre de post-modernes nous aurons plutôt tendance à qualifier de « cycle de spiritualité responsable et engagée ». Quelle que soit la

phase par laquelle l'animateur choisira d'entrer pour accompagner les élèves dans le scénario de leur vie, leur théâtre intérieur prendra toujours la forme d'un laboratoire du devenir-plus-humain. (Bouchard et Laprée, 2004, p. 119)

Nous présenterons comment le personnage mythique que nous avons créé, *Madame Démo Kratie*, a pris vie dans l'imaginaire des jeunes, puis comment l'utilisation d'une fiche-valeurs en animation a servi d'outil de clarification des valeurs personnelles. Cette activité avait pour but de permettre le cheminement individuel et collectif dans les sept critères d'une valeur pleinement intégrée au niveau de la quotidienneté : ceux-ci feront l'objet d'une présentation plus complète, puis nous allons clore cette section en proposant avec Laprée l'ajout de cinq autres critères de valorisation concernant les dimensions spirituelles et communautaires inhérentes à la pratique d'AVSEC.

3.2.1 Utilisation du mythe ou la voie symbolique créative

Voyons maintenant comment la création et l'utilisation d'un personnage mythique⁵⁶ en animation peuvent favoriser l'appropriation de valeurs personnelles. Dans notre exemple, la démocratie est la valeur phare autour de laquelle les jeunes ont été invités à greffer une ou des valeurs qui faisaient particulièrement sens dans leur vie. Pour préparer notre intervention, nous avons ajouté à notre outil de planification habituel d'AVSEC un tableau basé sur une grille développée par Laprée⁵⁷ offrant une vue d'ensemble de la psychagogie. Nous nous sommes également référée aux moyens de faire émerger l'équilibre systémique selon les diverses voies d'interventions psychagogiques (Laprée, 2017, p. 139). Pour les fins de cette section pratique, ce tableau reflète le contenu de l'ensemble des trois activités de relecture démocratiques vécues avec les élèves, notamment avec le personnage de *Madame Démo Kratie* (voir 3.2.4).

56. À titre de rappel, le terme « mythe » est ici employé selon son acception chez G. Durand : une organisation interactive de symboles allant du signe jusqu'à l'archétype. Il relève d'une création de l'imaginaire et sa fonction est de créer du sens, mais il ne comporte pas automatiquement une dimension religieuse.

57. Dans la publication de sa thèse, Laprée en appelait à une validation terrain de cette grille (Laprée, 2000, p. 529). Dans notre version, nous avons conservé la même structure que dans la grille originale, mais nous avons adapté la formulation des items pour les besoins relatifs à notre propre usage terrain.

Tableau 3.1. Description de l'animation thématique dans le polythéisme des valeurs

VOIES D'INTERVENTIONS PSYCHAGOGIQUES

ARCHÉTYPE FORME UNIVERSELLE MYTHE	SYMBOLE MÉTAPHORE, EMBLÈME, DEVISE, ALLÉGORIE	SIGNE COPIE, ENSEIGNE	HÉROÏQUE	INTIMISTE	SYSTÉMIQUE	PART. CRÉATRICE	PART. RÉCEPTRICE
--	---	-----------------------------	----------	-----------	------------	--------------------	---------------------

Gestuelle : *Mimétisme, Danse Performance physique, Dessiner, peindre, découper*

Dessin collectif de Madame Démo Kratie	Madame Démo Kratie				Parties du corps mises en relation : tête, cœur, pieds	Idées de tous, et petit comité pour l'affiche	
--	--------------------	--	--	--	--	---	--

Audition : *Rythme, musique, Chant, parole, silence*

		Bol chantant		Moment de présence attentive		Attention à soi	Écoute
--	--	--------------	--	------------------------------	--	-----------------	--------

Odorat et goût : *Inspiration/expiration, Dégustation*

--	--	--	--	--	--	--	--

Vision : *Image/photo, expression des couleurs, cinéma, vidéo, montage par ordinateur*

Ciel	Météo intérieure	affiche Vidéo-clip					x
------	------------------	--------------------	--	--	--	--	---

Arts : *Plastiques (sculpture, dessins, montages), Scène (théâtre, humour), Parole (dite, gestuée, émotive, lecture publique, tonalité)*

Démocratie se déclinant en d'autres valeurs, figure humaine féminine	Représentés sur différentes parties du corps, vêtements, accessoires	Mots écrits sur le portrait			Dosage SAI selon l'orientation des valeurs nommées	Tous donnent leurs idées	
--	--	-----------------------------	--	--	--	--------------------------	--

Littérature : *Lecture silencieuse, méditative, poésie, récit, conte, fable philosophique, scientifique*

		Texte de la chanson <i>Changer le monde</i>	Vison : construire demain	À partir des forces de chaque jeune			
--	--	---	---------------------------	-------------------------------------	--	--	--

Habilité manuelle et technique : *Outils, appareils, objets*

Fabrication collective d'un bâton de parole	Décorations sur le bâton			Partage de sa relecture et réinvestissement	Cercle de parole : règles au service du nocturne	x	x
---	--------------------------	--	--	---	--	---	---

Expériences personnelle : *vécue intimement, individuellement, avec d'autres (amis, inconnus, grands groupes). Récit de vie, bibliographie*

		Exemples personnels sur les valeurs vécues, fiche-valeur		Souvenirs processus électoral. Valeurs pers.		Fiche-valeur	
--	--	--	--	--	--	--------------	--

Autres approches

--	--	--	--	--	--	--	--

Notons que l'expression polythéisme des valeurs, que nous avons abordée en conclusion de la notion de valeur expliquée au chapitre 2, indique que ce tableau offre un portrait d'ensemble d'un mode spécifique d'accompagnement spirituel professionnel permettant ainsi de ne rien négliger en fin de compte.

L'intégration que nous sommes maintenant en mesure de faire relie les diverses dimensions de l'acte psychagogique en une pratique d'un cheminement adapté aux besoins d'un groupe, afin que celui-ci puisse utiliser les ressources de la totalité de son imaginaire. Dans un groupe, une classe par exemple, où tous les univers mythiques se côtoient, il convient de permettre aux jeunes d'expérimenter une variété de moyens sur plusieurs rencontres, stimulant diachroniquement ou synchroniquement les diverses SAI pour qu'elles soient activées de la façon la plus systémique possible.

Les étapes du cheminement seront aussi échelonnées réalistement dans le temps afin d'éviter une situation courante en animation où trop d'objectifs sont proposés pour une seule rencontre, situation qui a fait dire à Laprée lors de l'analyse d'ateliers auxquels il avait participé : « [...] le rythme donné à la succession des activités ne nous semble pas favorable à l'expression de l'imaginal pendant l'atelier. » (Laprée, 2000, p. 489). Pour que ce contact avec les profondeurs archétypales du polythéisme des valeurs de la personne se réalise, un rythme nocturne est ainsi nécessaire, à même le déroulement des activités. Laprée propose ainsi que chaque atelier psychagogique débute par un moment de transition entre la manière d'être dans l'ordinaire de la vie et la posture d'intériorité préalable à la reconduction symbolique consciente et au cheminement vers soi.⁵⁸

À un autre niveau, même si « l'animation a pour principal instrument la personnalité de l'animateur » (Laprée, 2004b, p. 203), Laprée suggère que cette planification soit faite le plus

58. Citons ici en exemple l'emploi d'un moment d'introspection, de recueillement (compris au sens non religieux) comme préalable à un exercice de production de mandalas, moment jugé fondamental dans l'expérimentation rééducative de jeunes élèves français. Voir Michèle Jacquet-Montreuil (1998), « Procédure d'exécution : un rituel éducatif », dans *La fonction socialisante de l'imaginaire*, thèse de doctorat en sociologie, Chambéry, Université de Savoie, p. 101-117.

possible en équipe, personne ne pouvant justement prétendre posséder la plénitude de la connaissance des meilleurs moyens à mettre en place en animation. Ainsi, avant de faire vivre dans notre milieu d'intervention les pratiques explicitées ici, nous avons eu soin de consulter à plusieurs reprises l'auteur de l'approche psychagogique de même que des collègues AVSEC s'initiant aussi à la psychagogie tout autant que des enseignantes s'y intéressant pour leur classe, afin de valider et d'ajuster constamment nos propositions d'animation.

3.2.2 Conditions pour la reconduction symbolique

Laprée propose quelques pistes qui vont favoriser le cheminement psychagogique, d'ordre aussi bien technique que dans l'aptitude à conduire un atelier. Premièrement, l'aménagement du lieu pour l'atelier devrait soutenir la démarche de cheminement dans l'intime de soi, de sorte que la disposition des éléments qui le composent fasse qu'il « ressemble plus à un vaste *living room* qu'à un local de classe » (Laprée, 2004b, p. 205). Bien sûr, chaque école devrait disposer d'un tel lieu de relaxation pour le cheminement des élèves pour vivre des activités telles que la psychagogie des valeurs. Toutefois, cela étant hors du possible de manière générale, nous avons remarqué dans notre pratique que le calme nécessaire à l'intériorisation peut être trouvé dans une salle de classe à certaines conditions. Par exemple, lorsque des éclairages doux sont installés et peuvent être utilisés à l'occasion à la place des néons habituels, le climat de détente est facilité. D'autre part, si les élèves ont déjà développé leur capacité à s'intérioriser, à s'arrêter pour se ressourcer dans le moment présent, notamment par des pratiques de présence attentive (inspirée de la pleine conscience laïcisée), ils seront plus à même de plonger dans leur expérience en matière de psychagogie à tous les niveaux de la signifiante.

Laprée propose aussi l'utilisation d'œuvres culturelles comme moyen d'instiguer le contact en profondeur avec soi-même. Pour être effectives, les productions choisies doivent pouvoir être significatives dans l'univers symbolique personnel des participantes et participants. Deux types d'entre elles pourront satisfaire cet objectif : les œuvres présentes dans la culture individuelle et collective d'une société donnée, de même que celles qui ont une qualité de reconduction

universellement reconnue, comme les chefs-d'œuvre de la littérature, des arts visuels et autres qui vont ouvrir les jeunes à l'appréciation de la différence.

3.2.3 La phase de l'Agir psychagogique : la campagne électorale

Voyons maintenant comment, dans le parlement scolaire, la psychagogie des valeurs s'est déployée, toujours à l'intérieur du processus d'AVSEC Agir-Relire-Réinvestir. L'Agir, qui a été vécu de manière systémique, correspond, dans le cas étudié ici, à la campagne électorale ayant mené au choix des représentants de classe. D'abord, une classe entière a été affectée à la préparation des élections, favorisant l'émergence d'idées variées dans chacun des comités prenant en charge les différentes étapes du calendrier électoral. Ensuite, lors des rencontres d'organisation, nous voulions faire l'effort d'accueillir chaque jeune avec le regard psychagogique, parce que ces activités éducatives «[...] peuvent contribuer à remettre en question une structure existentielle trop enfermée dans des catégories univoques, que celles-ci soient en conformité avec le milieu ou marginales » (Bouchard et Laprée, 2004, p. 118).

L'adoption de cette posture s'est faite graduellement, au fur et à mesure que se déroulait l'intervention. En effet, elle a nécessité de notre part une prise de distance de notre manière habituelle de faire en animation comme nous le notions dans notre journal de bord :

(A) Dans un projet parascolaire, c'est l'action qui prime et je ne trouve pas ça évident de garder un regard psychagogique dans l'action. Je travaillais avec le comité du vote et je n'ai pas pensé à une manière *psychagogique* de faire cette rencontre. En y repensant, j'aurais pu faire ressortir la complémentarité intimiste-collectif du processus électoral (réf. Laprée) : comment chacun dans son intimité est appelé à la réflexion, une réflexion qui aboutira à une orientation collective, la création d'une structure d'organisation diurne. J'ai cependant encore eu l'idée de faire une pause d'intériorité avec le groupe comme la dernière fois. Il n'y avait pas de fous rires. (Journal de bord, 29 octobre 2020)

Nous voyons poindre ici la possibilité d'atteindre une harmonisation des énergies archétypales du groupe dans la phase de l'Agir, rejoignant ainsi l'hypothèse laprénienne sur l'animation et les SAI mentionnée précédemment. Laprée a remarqué, au long de sa pratique d'enseignement de l'animation professionnelle, que les problèmes de groupe trouvent plus facilement une voie de

résolution quand la personne accompagnatrice propose au groupe les réponses qui lui viennent à cette question fondamentale, qui la guide tout au long de ses interventions psychagogiques : « de quoi mon groupe a-t-il besoin ici et maintenant pour mieux arriver à ses fins? » (Laprée et Bellehumeur, 2013, p. 164). Ainsi, nous retenons que progressivement, par une relecture de ses activités éducatives, l'adulte peut développer sa conscience psychagogique par l'auto-observation de ses attitudes et de ses points de repère automatiques en accompagnement. Cela permettra, au fil du temps, une plus grande intégration de l'objectif de l'équilibre systémique dans l'action directe, notamment lors de l'Agir psychagogique professionnel.

3.2.4 La phase du Relire et du Réinvestir psychagogique

L'activité de Relecture a consisté à proposer aux jeunes d'inventer un personnage mythique associé à la démocratie dans lequel ils pourraient projeter leurs valeurs personnelles pour en développer une plus grande conscience en vue du Réinvestir. Par l'utilisation de la voie artistique faisant ainsi appel aux ressources imaginatives des jeunes, nous voulions qu'elles et ils puissent accéder à une expérience symbolique plus complète. Ils seraient ainsi à même de découvrir la constellation d'autres valeurs importantes gravitant nécessairement autour de la démocratie, objet valorisé collectivement en priorité dans l'école. En effet, dans l'imaginaire, une valeur traitée trop unilatéralement risque de mener vers une absolutisation de celle-ci dans un des pôles nocturne ou diurne, bloquant le jeu d'équilibre chez la personne ou dans un groupe. Nous voulions ainsi tenir compte du fait que la démocratie, en plus d'être un concept rationnel abstrait pour plusieurs, risquait d'être uniquement associée paradoxalement au fait concret de voter pour élire un candidat (niveau de signification diurne du signe), ses autres dimensions pouvant être mises en veilleuse le reste de l'année pour la majorité non élue.

Nous avons donc proposé aux jeunes de *donner vie* par leur imaginaire, à une vieille dame née en Grèce qui, malgré ses 2500 ans, pouvait encore continuer à les inspirer. Pour ce faire, ils acceptèrent de se prêter collectivement au jeu de représenter symboliquement ses *pouvoirs* sur les différentes parties de son corps et dans son environnement. Ce fut le moyen retenu pour induire la reconduction symbolique et faire en sorte que les jeunes créent en eux-mêmes une

connexion plus existentielle à cette valeur et que cette connexion prenne ainsi davantage sens dans leur vie quotidienne de citoyens. Voici des portraits réalisés respectivement par une classe de 3^e-4^e et de 5^e année, fort différents dans les éléments visuels et les thèmes retenus, mais exprimant tous les deux le processus de symbolisation des valeurs du groupe.



Figure 3.1. Portrait de Mme Démo Kratie, classe de 3^e-4^e années.

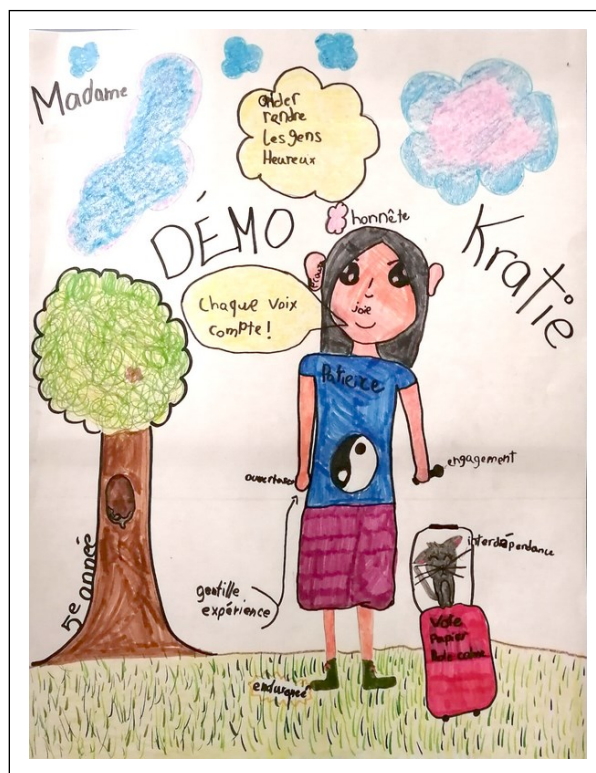


Figure 3.2. Portrait de Madame Démo Kratie, classe de 5^e année

Pour mettre en place le climat qui a permis ces productions collectives, une chanson liée au thème servit de déclencheur lors des animations dans chaque classe de l'école. Ajoutons que l'œuvre musicale elle-même fut proposée par un sous-comité d'élèves qui organisait la cérémonie d'assermentation des jeunes députés.es. En procédant ainsi, nous nous assurons de l'efficacité de notre choix de symbolisant. Ce sont les élèves eux-mêmes qui nous ont donné les clés de l'accès au processus créateur de leur faculté imaginative, s'ouvrant au signifié profond de la valeur que l'école voulait leur faire expérimenter. Nous avons pu ainsi appliquer une des conditions de base de la reconduction symbolique : sélectionner minutieusement les œuvres qui pourront résonner dans l'imaginaire des jeunes, soit parce qu'elles proviennent de leur univers

culturel ou parce que la qualité de telles œuvres confère une signification universelle qu'ils percevront. Ainsi, mentionnons que la prise de conscience des valeurs constellées à la démocratie a été effectivement stimulée par la présence d'autres sources culturelles révélant les pôles d'attraction des jeunes : les valeurs de l'école symbolisées sur des affiches dans la classe. Les élèves ont été invités à partager au groupe les liens qu'ils faisaient spontanément entre celles-ci, le contenu de la chanson et la démocratie comme telle.

De ces illustrations, nous pouvons constater que chaque classe a produit une œuvre unique, à l'image de l'AT.9 qui est propre à chaque personne, au moment où elle le produit. Ensuite, lors de nos animations nous avons vu que rapidement la démocratie devenait une valeur plus accessible dans la psyché des jeunes au fur et à mesure qu'ils accolait métaphoriquement à Mme Démo Kratie d'autres valeurs à des parties de son corps, chacune de celles-ci étant au service du bien commun. Leur énergie créative, timide au début, devenait de plus en plus manifeste au fil de l'atelier. Le dynamisme de l'imaginaire est à l'œuvre, parfois de manière forte, comme dans l'exemple d'animation suivant, qui montre comment la symbolisation opère, en éclairant parfois soudainement la conscience :

(V) Cette semaine avait lieu dans la classe de X l'activité 2 de Mme Démo Kratie. Les élèves étaient invités à se laisser interpeller par le portrait créé par la classe lors de la première rencontre à partir des mots de la chanson « Changer le monde ». J'ai d'abord fait écouter une chanson pour nourrir la polarité nocturne, stimuler l'affectivité (une simple pensée), puis j'ai guidé une réflexion personnelle, comme si Mme Démo Kratie parlait aux jeunes et les invitait à choisir un de ses attributs pour les intégrer dans leur vie. Les jeunes ont tous réussi à nommer une valeur plus importante pour eux et ensuite à l'exprimer symboliquement par un dessin qui leur servira de rappel (fiche-valeur à l'aide des critères de la CV). Un événement a été marquant dans cette activité. Un jeune a soudain eu une sorte de révélation, d'intuition ou d'*insight* pendant que j'animais la réflexion. Il a soudain demandé s'il pouvait choisir un autre mot que ceux déjà écrits sur le portrait. Bien sûr, c'était oui. À la fin de la période de dessin, il nous a fait connaître son mot : on a de l'or au bout des doigts. Pour lui, cela signifiait : c'est ma génération qui va tout refaire (référence à l'écologie). Il a affirmé cela d'une manière forte, confiante, comme s'il venait de recevoir sa mission de vie... L'enseignant et moi en avons eu tous les deux un frisson lorsqu'il a prononcé ces mots... Nous étions ébahis... Serait-ce là un véritable effet psychagogique de l'animation proposée? Les dieux lui ont-

ils véritablement parlé par le truchement symbolique?⁵⁹ Il est allé au-delà du portrait en prenant des mots qui n'avaient pas été retenus dans la chanson pour le portrait, mais qui vraisemblablement n'attendaient que cette occasion pour émerger à sa conscience... Dans une autre animation, le défi sera de voir comment il va nourrir de biens culturels cette grande intuition pour la rendre concrète! À suivre! (Journal de bord, 31 janvier 2021)

Cette dernière préoccupation à propos de la concrétisation de la prise de conscience de ce jeune nous amène tout droit à la CV comme telle, où seront présentés les outils de questionnement qu'elle offre en lien avec les critères d'intégration d'une valeur. Ce sera aussi l'occasion de voir la continuité du cycle du SASEC, lorsque le Réinvestir est l'occasion d'un nouveau Relire et ainsi de suite.

3.2.5 Outils venant de la Clarification des valeurs

L'animation psychagogique commence à porter ses fruits lorsque la ou les valeurs signifiantes pour une personne ou un groupe se déploient progressivement de manière intégrale dans toutes les dimensions de la vie. C'est à ce stade que l'approche psychagogique a besoin des instruments d'accompagnement de la CV, dans le but de soutenir l'intégration au quotidien, dans le concret de la vie, le degré sacré ayant d'abord été travaillé au niveau de l'imaginaire qui emprunte la voie symbolique comme lieu de création du sens de la vie, remontant jusqu'aux archétypes.

Nous décrivons d'abord l'utilisation du questionnement à l'intérieur des sept critères se référant aux trois dimensions de la valeur élaborées par Simon et ses collègues (affectif, cognitif et comportemental), ceux-ci pouvant être employés dans une fiche-valeur individuelle puis dans un partage de groupe. À ceux-ci seront ajoutés cinq autres critères que Laprée a proposés en vue d'ajuster l'approche de la CV au SASEC. Nous continuerons aussi d'illustrer notre sujet en référant à l'expérience vécue avec les jeunes à propos de la démocratie et nous continuerons d'associer cet objectif dans le cheminement SASEC aux phases du Relire et du Réinvestir. Dans l'exemple

59. Cette référence *aux dieux* réfère au « polythéisme des valeurs » et est une formule en raccourci que nous avons employée spontanément dans notre journal pour situer le niveau de profondeur d'où pouvait émaner la prise de conscience du jeune, elle n'implique en rien une dimension religieuse qui aurait pu être évoquée dans l'expérience rapportée.

qui nous intéresse ici, une fois que les jeunes ont pris conscience d'une valeur associée à la démocratie qui leur donnait du souffle au plan archétypal et symbolique, nous leur avons proposé de cheminer dans les autres niveaux de la signification, notamment celui du signe. Notons aussi que le journal de bord de la personne responsable de l'animation pourra comporter les réflexions sur l'utilisation des questions de clarification et des habiletés à reconnaître les critères qui font qu'une valeur est intégrée.

La fiche-valeur

Comme indiqué dans la planification des ateliers mentionnée plus haut, la création collective du personnage mythique de Madame Démo Kratie fut suivie quelques semaines plus tard d'une autre rencontre qui avait comme objet une réflexion plus personnelle à partir de l'œuvre du groupe. Les élèves s'étant laissés interpeller par une valeur, une fiche leur fut remise pour poursuivre leur cheminement dans la clarification de l'objet valorisé. La fiche-valeur est un des outils dont Laprée préconise l'utilisation, il lui a consacré un chapitre dans une publication ayant pour objet la collaboration du SASEC en éducation morale à l'école (Laprée et Lacroix, 2004, p. 125-145). Il mentionne que celle-ci peut servir autant à l'enseignement qu'elle peut être utilisée en animation pour creuser un sujet donné sur le plan personnel et groupal. L'objectif de la fiche-valeur est de faire en sorte que la personne puisse réfléchir rationnellement aux critères qui font qu'une valeur devrait être reconnue comme porteuse de sens. Pour ce faire, un élément déclencheur de l'intérêt des jeunes pour le sujet doit introduire l'activité (dans notre cas le portrait collectif de Madame Démo Kratie), puis des questions seront posées directement, invitant la personne à regarder la valeur aux trois niveaux de clarification identifiés : affectif, cognitif et comportemental, chacun se déclinant en plusieurs sous-éléments, les sept critères de la CV. Une fiche-valeur ne doit cependant pas aborder tous les critères à la fois, précise Laprée, parce qu'un cheminement se fait sur du moyen et du long terme, dans le respect du rythme de chaque personne. De plus, la réponse à une question ne doit jamais être obligatoire, parce qu'il faut parfois attendre un moment plus propice à la réflexion sur une dimension précise d'une valeur, par exemple une circonstance de vie qui viendra réactiver un critère ou un autre, selon l'unicité du parcours de chaque personne participante. La fiche-valeur est ainsi davantage un

outil d'ouverture à un cheminement qu'une liste d'éléments à cocher à tout prix. L'intervention relève de la sensibilisation qui amènera progressivement à développer peu à peu un regard nouveau sur ses choix. Ainsi, dans la fiche-valeur que nous avons créée pour cette activité, nous n'avons mobilisé que quelques critères. Nous savions que de futures rencontres personnelles ou en groupe seraient l'occasion de les aborder, comme ce fut le cas lors du troisième atelier où le cycle du cheminement a continué à se déployer. Voyons maintenant ces critères de plus près toujours illustrés à partir de notre pratique.

Le questionnement dans les sept critères de base en Clarification des valeurs

Les créateurs de la CV ont élaboré à partir de leur expérience d'enseignement un processus qui identifie sept critères à même de confirmer qu'une valeur fait réellement partie de la vie d'une personne et qui l'aident donc à s'interroger sur son expérience de vie pour cheminer vers soi, en cohérence. Comme mentionné au chapitre 2 (voir page 55), ces critères se déclinent à trois niveaux : affectif, cognitif et comportemental. Les critères tels que nous les présentons maintenant réfèrent à la synthèse laprénne des adaptations que les créateurs ont apportées à l'approche au fil du temps pour tenter d'intégrer la dimension spirituelle manquante (Laprée, 2011, p. 169). Ainsi, une valeur au plan horizontal (concret) peut être travaillée en utilisant un processus rationnel appliqué à soi, en référant à son expérience de vie sous les trois aspects suivants, que nous présentons en les reliant aussi au Relire et au Réinvestir du processus AVSEC :

1. Au niveau affectif d'abord, lors d'une relecture de son expérience, la personne s'examine pour savoir si elle a choisi une valeur en toute liberté, sans pression extérieure, ce qui constitue le critère fondamental en CV (critère 1). Cette appréciation librement choisie doit se ressentir affectivement de manière profonde (critère 2). Notons ici que Laprée avait déjà proposé que la psychagogie s'insère dans ce critère, suivant ainsi les tentatives des auteurs de la CV de l'approfondir en vue d'intégrer la dimension spirituelle. Le processus psychagogique est maintenant présenté par Laprée au niveau de signifiante symbolique comme tel, qui se situe en deçà de l'affectif, au niveau des schèmes primordiaux qui nourrira par la suite l'affectif. Le critère d'appréciation affective sera donc d'autant plus accompli qu'il

y aura eu contact archétypal avec la valeur comme le propose Laprée aujourd'hui⁶⁰. Finalement, cette valeur fera l'objet d'une affirmation fière devant les autres, lorsque cela sera pertinent et nécessaire dans un contexte donné (critère 3). Dans l'exemple qui suit, nous retrouvons les critères 1, 2 et une réflexion sur une intervention possible dans le critère 3 :

(D) Une candidate me dit qu'elle a mis sa plus belle veste pour le jour des élections. J'ai tenté de lui refléter le sens de ce choix vestimentaire en lui disant : [critère 1] « Je vois comme ce jour est vraiment important pour toi! » (V) Elle a dit oui et ses yeux brillaient. J'ai pu voir qu'elle appréciait vraiment son choix [critère 2]. [...] (A) J'aurais pu aussi lui refléter le critère 3, elle montrait publiquement son choix de valeurs dans sa campagne électorale axée sur un projet d'aide aux personnes itinérantes. (Journal de bord, 6 novembre 2020)⁶¹

2. Une valeur bien intégrée sera aussi investie au niveau cognitif, autre pan possible d'une relecture de vie. Elle aura été choisie parmi plusieurs autres possibilités (critère 4), en toute connaissance des conséquences directes ou indirectes de ce choix et de ses répercussions plus ou moins éloignées dans le temps (critère 5). Dans notre pratique, nous n'avons pas souvent mis en place le critère 5, peut-être parce que le niveau cognitif est souvent celui qui était spontanément investi à l'école : (D) « Elle [l'enseignante] est enchantée de l'idée de Madame Démo Kratie et voudrait qu'elle soit tracée sur une grande affiche qu'elle pourra ensuite réinvestir dans son cours d'ECR (éthique et culture religieuse). » (Journal de bord, 14 novembre 2020)

Nous savons aussi qu'il est possible de mettre en œuvre la CV au niveau cognitif lors de l'activité du conseil de coopération où les jeunes sont amenés à discuter de situations vécues dans le groupe. À ce sujet, nous avons mentionné précédemment la situation où l'enseignante a questionné ses élèves au sujet de leur difficulté à rapporter du matériel prêté

60. Nous indiquons ici cependant le changement qui s'est produit après les années 1980 dans la façon qu'a Sidney Simon de nommer sa propre pratique : il a nommé son approche la *Values Realization*, ce qui pourrait se traduire par la prise de conscience de ses valeurs, ou bien la mise en action de ses valeurs.

61. Cet extrait montre également l'effet de cette intervention, elle amène la jeune à ressentir et exprimer l'énergie qui la motive au niveau de ses valeurs. Sa campagne électorale axée sur la solidarité en était l'occasion, le regard psychagogique pourrait ici aussi s'appliquer : est-ce que cette jeune voulait vivre cette valeur de manière conviviale, intimiste pour se faire proche des personnes itinérantes ou voulait-elle vivre une forme d'engagement solidaire pour changer les règles de la société, au niveau de la polarité héroïque?

pour la récréation afin qu'ils trouvent des solutions eux-mêmes. Ce faisant, elle les amenait implicitement à réfléchir aux conséquences du fait de valoriser le respect des règles, et ce à court et à moyen terme en fonction de la solution choisie. Dans ce cas, nous notions que les jeunes décidaient souvent de *prendre le temps de mûrir* avant de réinstaurer le privilège, nommant ainsi leur besoin d'intégrer la valeur à un autre niveau. Par ailleurs, le conseil de coopération fut le cadre à l'intérieur duquel nous sommes intervenus pour le Relire et le Réinvestir démocratique en y adjoignant la symbolique du bâton de parole pour favoriser un climat nocturne et réguler les échanges au niveau diurne, chacun devant attendre son tour pour avoir le bâton et s'exprimer.

3. Finalement, le questionnement rejoindra le niveau comportemental, ce qui représente le Réinvestir du SASEC. La valeur choisie orientera les actions à poser au quotidien pour vivre en conformité avec le sens de sa vie (critère 6), et ce dans toutes les dimensions de l'existence où se manifeste la liberté et dans les différentes façons de la concrétiser (critère 7). Nous rejoignons ici aussi les multiples voies d'interventions psychagogiques. Une personne aura une façon spécifique de se relier au monde, en fonction de ce qu'elle valorise, un art de vivre qui exprimera son identité par les valeurs qu'elle veut intégrer dans son quotidien. Lors de la préparation des élections en classe, nous avons pu voir comment un questionnement sur le niveau comportemental de cohérence avec soi (critère 6) a pu être abordé à l'occasion de l'utilisation du slogan « Chaque voix compte » qui était sur le t-shirt du Mouvement pour une Démocratie Nouvelle utilisé comme déclencheur de l'activité (D) : « Un élève disait qu'il se "foutait" des autres classes (il voulait un privilège pour sa classe dans le processus démocratique). Ma réponse a été de lui montrer le t-shirt d'un air interrogatif en relisant le slogan. Il n'a pas réagi par la suite. Je crois avoir mobilisé le critère de cohérence. » (Journal de bord, 8 octobre 2020) Toutefois, cette intervention fut pour nous également une occasion d'approfondissement de notre utilisation de la CV, notamment de revoir notre attitude :

Est-ce que ma façon de lui poser la question de manière non verbale, avec l'expression que j'avais, était adéquate? Je ne sais pas, mais avec le recul, je pense que j'aurais pu montrer le chandail en disant quelque chose de plus neutre comme : d'après vous, peut-on en même temps accepter cette proposition et être

d'accord avec ce slogan? Je pense que ça aurait été moins moralisateur, je me demande si j'ai mis cet élève mal à l'aise. C'est important parce que cet élève avait osé exprimer son élan et cela aurait pu être mieux accompagné pour la progression du groupe dans l'intégration de la valeur de la démocratie. (Journal de bord, 8 octobre 2020)

Ces sept critères servent ainsi de guide au niveau de l'accompagnement psychagogique. Ils seront formulés dans un questionnaire ouvert, en laissant l'espace pour que la personne trouve elle-même ses réponses. L'intention n'est pas d'orienter la personne vers une réponse particulière, mais plutôt de favoriser sa prise en considération des différentes dimensions de la valeur à harmoniser dans sa vie. De plus, le questionnaire peut se faire autant spontanément dans le quotidien que de manière plus organisée dans un atelier. Au quotidien, il s'agira de simplement ramener à soi-même un élève qui s'interroge ou exprime un choix de valeur, en se référant seulement à un ou deux des critères à la fois. La clarification de ses valeurs ne se fait pas d'une façon globale, mais plutôt petit à petit, dans l'observation de l'expérience vécue à l'aide de la pensée rationnelle (pôle diurne de l'imaginaire), ici en soutien à l'expérience intime (nocturne) d'une valeur qui importe pour soi, libérant ainsi l'énergie archétypale pour la mettre en place sur le plan concret.

Les sept critères peuvent aussi être intégrés dans une dynamique de groupe. Ainsi, dans la situation où les jeunes étaient amenés à réfléchir sur une règle (voir p. 86), ils, elles ont été questionnées sur les choix faits en toute liberté (critère 1) qui les concernaient de manière directe (critère 2), ils, elles ont évalué les différentes options disponibles (critère 4), ils, elles en connaissaient toutes les conséquences s'y rattachant (critère 5) et ils, elles ont agi (critère 6) en valorisant la responsabilité collective (critère 3).

Ajout de cinq critères lapréens concernant la vie spirituelle et l'engagement communautaire

Dans sa réflexion sur l'éducation éthique et le SASEC, Laprée a proposé d'ajouter cinq critères supplémentaires à la CV en vue d'intégrer les dimensions de la vie spirituelle et de l'engagement communautaire au processus de réflexion. Ces critères pourront aussi faire l'objet d'une sensibilisation auprès des jeunes, ils pourront être inclus dans le questionnaire au quotidien

ou dans une fiche-valeur. En ce qui concerne la vie spirituelle, il propose d'intégrer la transcendance métaphysique (critère 8) et la transcendance du soi individuel (critère 9). Pour l'engagement communautaire, la ou le psychagogue aura à l'esprit de susciter une réflexion sur la relation d'appartenance (critère 10), l'engagement solidaire (critère 11) et les valeurs démocratiques (critère 12). Dans notre pratique, nous avons eu un indice de la pertinence de ces critères (V) :

« À la dernière séance, il a été question de ce que nous pourrions faire avec les différents portraits de classe de Mme Démo Kratie... Alice propose de faire un grand portrait pour toute l'école avec tous les portraits de classe. Alice demande de reprendre la photo de sa classe celle où tout le monde a signé. (A) Cela me semble très révélateur de l'intégration de cette valeur pour elle dans son aspect communautaire [critère 12] » (Journal de bord, 2 mars 2021).

Par ailleurs, nous pouvons constater que ces critères sont d'office inclus dans l'approche psychagogique : la nature de la théorie durandienne concerne la valeur dans toute son extension, du plus concret au plus abstrait et, de plus, fait de l'ouverture à la différence un critère de santé de l'imaginaire. Les formuler en termes de critères de CV rejoint donc ici une préoccupation d'ordre pratique avant tout.

Nous aimerions terminer cette partie en traitant de la mise en œuvre de la psychagogie des valeurs à l'aide d'une illustration qui exprime bien le cheminement possible à partir de l'ensemble de l'approche. Retrouvons la jeune Alice, une des élèves députées siégeant au parlement des élèves. Celle-ci a intégré de manière exemplaire l'animation en classe au sujet de la démocratie et cela a favorisé son développement optimal dans son rôle social au sein de sa communauté. Voici comment nous avons noté dans notre journal de bord l'impact de son cheminement après plusieurs mois d'implication :

(V) Alice a remarquablement pris la parole dès le début et à plusieurs reprises, pour apporter des réflexions très pertinentes et approfondies sur les projets soumis. Elle est restée connectée à la fin de la séance [virtuelle] parce qu'elle voulait nous partager sa fierté, son évolution : le fait que sa gêne à participer est maintenant disparue. Elle a fait le parallèle avec l'activité psychagogique tenue dans sa classe avec l'approche symbolique de Madame Démo Kratie. À la troisième rencontre, les

élèves pouvaient librement partager leur observation sur la valeur choisie dans le conseil de coopération. Elle nous a mentionné qu'elle avait volontairement passé son tour lors du premier tour de parole, mais qu'elle s'était reprise au deuxième, qu'elle avait pu surmonter sa gêne et que cela était une application de la valeur « croire en soi », choisie par d'autres jeunes. Sa valeur quant à elle [quant à Alice] était l'interdépendance. Son visage rayonnait, elle semblait sereine et apaisée, détendue. Je lui ai demandé si elle aimerait ajouter « croire en soi » dans son affiche de sa valeur choisie et elle semblait intéressée par cette proposition. (Journal de bord, 7 février 2020)

Comme Laprée le propose, que la dimension spirituelle soit sertie de croyance ou non, cette dernière illustration donne à penser : « [...] il y a nécessité de faire appel à une dynamique qui permette aux participants de plonger plus en profondeur à l'intérieur d'eux-mêmes ou bien de mesurer leurs valeurs à la lumière des dimensions socioreligieuses et morales dont leur vie est empreinte.» (Laprée, 2000, p. 486) Ce niveau de réflexion intégrateur de l'ensemble de la psychagogie des valeurs fera l'objet de notre dernière section pratique, donnant des perspectives de l'accompagnement de la vie spirituelle à l'aune de la démarche laprénienne.

3.3 Perspectives sur la psychagogie des valeurs en éducation

Tout au long de ce mémoire, nous avons fait référence aux travaux du CSÉ concernant le bien-être à l'école (Québec, 2020). Nous voulons maintenant proposer que la vision globale de Laprée serve de tremplin en vue de bonifier ces publications à ce sujet. La pensée laprénienne, donnant des points de repère pour une école systémique, est à considérer dans les efforts de favoriser le bien-être eudémonique, autant du personnel que des jeunes. Cela nécessiterait de documenter comment nos écoles pourraient être repensées dans cette optique en termes d'objectifs éducatifs et de logistique, de pédagogie et d'organisation concrète du milieu de vie, de services complémentaires pour en faire un lieu où les valeurs diurnes sont en équilibre avec celles du nocturne. Cette vision systémique de la personne, favoriserait l'épanouissement plénier des adultes et des jeunes, tant au niveau individuel que collectif.

3.3.1 Psychagogie, processus du SASEC et autres approches

Notre recherche ouvre ainsi sur des pistes de développement de l'approche laprénienne pour plusieurs contextes d'accompagnement et d'éducation. En annexe, nous avons placé un extrait

du « Tableau de la complémentarité des interventions en psychagogie des valeurs », élaboré par Laprée dans un but de formation en 2021 (non publié) (voir l'annexe 6). Ce tableau offre une vue d'ensemble des multiples dimensions et voies d'applications de la PV, mais son intention est aussi de montrer qu'elle propose une compréhension globale permettant de relire à un niveau plus fondamental, en termes d'équilibre des polarités de l'imaginaire, d'autres processus éducatifs.

On y retrouve premièrement des éléments de la psychagogie des valeurs mis en correspondance entre eux. D'abord, les trois grandes structures de l'imaginaire (reliées aux schèmes) permettent de voir que les critères de la CV s'insèrent dans les différents climats de l'imaginaire (héroïque, intimiste, systémique), un lien qui n'avait pas encore été présenté tel quel dans les écrits lapréens. De plus, Laprée ajoute à cette association le processus du SASEC (Agir-Relire-Réinvestir), ce qui vient confirmer un des objectifs de cette recherche tout en offrant des pistes pour en bonifier notre compréhension, à savoir que la phase de l'Agir concernerait la polarité diurne de l'imaginaire, que le Relire pourrait être exploré en le situant davantage dans un climat imaginal nocturne et qu'une réflexion sur le Réinvestir pourrait se développer en regard de la structure systémique-cyclique, celle qui permet une conciliation des énergies opposées.

Deuxièmement, nous constatons que Laprée relie d'autres approches, notamment des activités d'éducation sociale et des courants de pensée à caractère spirituel, aux différentes structures de l'imaginaire et à la CV. Par exemple, il situe la pédagogie de la philosophie pour enfants dans l'énergie du diurne, cette activité ayant surtout pour objet le développement de la pensée rationnelle, logique, objective. Ainsi, une personne qui utilise cette approche pourrait avoir avantage à ajouter en aval, en amont ou pendant le dialogue philosophique, des éléments venant nourrir également les besoins de relecture du vécu intime des jeunes. Elle stimulerait ainsi la polarité intimiste de l'imaginaire afin de s'assurer du développement optimal des personnes participantes. Cet exemple invite donc à porter un regard sur l'impact global des outils éducatifs, au-delà de leurs objectifs intrinsèques, par une relecture psychagogique des dynamiques et des symboliques dont ils sont porteurs. Le tableau offre ainsi une compréhension d'une quinzaine d'approches, démontrant le potentiel heuristique de la psychagogie des valeurs pour une

intervention ciblant le développement des personnes, dans un sage équilibre entre l'action et le ressourcement.

3.3.2 Psychagogie et orientation stratégique d'un centre de services scolaires

Le tableau de Laprée rejoint aussi le sens d'un document de travail que nous avons produit en 2018. Il s'agit d'une carte conceptuelle qui explorait quel éclairage pourrait peut-être apporter la psychagogie des valeurs à notre cadre d'intervention professionnel, lui-même inséré dans le plan d'orientation stratégique adopté par la communauté éducative de notre milieu de travail (voir l'annexe 7). Nous constatons alors que la théorie des structures de l'imaginaire de Gilbert Durand recelait un potentiel non seulement pour guider notre action professionnelle quotidienne en tant qu'AVSEC, mais aussi que ce regard visant l'équilibre nous donnait, de plus, des clés de compréhension pour relire les choix et les objectifs collectifs dans laquelle notre intervention s'insérait. En effet, le Plan local d'engagement vers la réussite (PEVR) étant fondé sur de grandes valeurs, nous avons pu en faire une relecture qui en associait les différents axes aux polarités de l'imaginaire. Cette nouvelle vision nous avait dès lors permis de relier de manière plus pertinente nos outils d'animation à ces objectifs, en voyant l'application concrète de nos compétences comme des moyens d'intervenir psychagogiquement, c'est-à-dire d'aider les milieux à vivre dans un équilibre systémique en vue de mieux vivre les valeurs collectives promues dans le PEVR.

Ces liens entre le regard global de la psychagogie des valeurs et la façon des institutions éducatives de définir leurs objectifs pourraient aussi soi faire l'objet d'une autre application sur le terrain. Il permettrait de comprendre ce que sous-tendent les valeurs que choisissent les centres de services scolaires et les écoles, de documenter dans quel climat de l'imaginaire ils les situent et voir aussi par quels moyens ou critères ils s'assurent de leur intégration en vue de l'atteinte harmonieuse de leurs objectifs éducatifs. À notre connaissance, ces dimensions de clarification des valeurs collectives sont à ce jour peu ou pas abordées dans les milieux institutionnels et ceux-ci n'ont pas les outils pour le faire de manière optimale, les valeurs étant traitées la plupart du temps uniquement dans une perspective pratique en lien avec les règles de

vie d'une école et sans référence à leur nature plurielle et contradictoire comme nous avons vu.

Plus loin, cela amène aussi la question de la vision du monde sous-tendue dans le système d'éducation québécois par les valeurs promues et la façon dont celles-ci sont actualisées. En ce moment, la tendance en éducation est de baser les choix d'intervention et d'évaluation des objectifs sur des données probantes. Nous pensons notamment ici au modèle de soutien au comportement positif où l'on mesure les progrès des élèves dans la valeur du respect, par exemple, en comptant le nombre d'événements à caractère violent qui surviennent dans un milieu. Il serait intéressant de compléter cette approche en documentant aussi comment le recours à la pensée symbolique intuitive peut venir donner plus de profondeur à la démarche rationnelle sur le terrain. Cela met en évidence l'enjeu de la prise en compte de la vie spirituelle, notamment celle du personnel scolaire, en vue d'une atteinte optimale des objectifs éducatifs. Rappelons ici que nous avons observé dans notre pratique des indices qui permettent de penser que la relation maître-élève se transforme quand un cheminement psychagogique prend place et apporte un meilleur équilibre de vie à l'adulte. En ce sens, nous mettons déjà actuellement sur pied de petits groupes d'accompagnement du personnel, à même notre pratique et pensons développer cette voie, tablant sur le mieux-être des adultes pour favoriser celui des jeunes.

Une autre des forces de la psychagogie des valeurs sur le plan professionnel est de rendre possible une posture d'accompagnement qui, bien qu'elle ne soit jamais exempte de subjectivité, garde à distance la symbolique de l'univers de sens de la personne qui pratique cette intervention. En effet, la psychagogie des valeurs de Laprée offre des points de repère qui permettent de cibler le climat de l'imaginaire (nocturne, diurne ou systémique) et non de porter un jugement sur la symbolique dans laquelle s'insère une personne pour donner sens à sa vie. De ce fait, la personne qui accompagne sera moins d'emblée portée à projeter dans ses interventions ses propres référents symboliques spirituels. La psychagogie concentre l'attention du ou de la professionnelle sur la symbolique qui émerge dans l'imaginaire de la personne accompagnée qui se retrouve devant sa dynamique comme devant un miroir. Dans une optique

de développement intégral de la personne, jeune ou adulte, la psychagogie peut s'avérer un atout considérable.

Par notre étude des processus psychagogiques appliqués à la formation à l'implication sociale, nous voyons comment ils peuvent être utilisés dans l'ensemble des activités éducatives et bénéficier à toutes les personnes qui y sont impliquées. Nous subissons un envahissement grandissant du diurne dans notre société et plus particulièrement dans le domaine de l'éducation, là où les absences pour cause d'épuisement professionnel pullulent. L'approche laprénne favorise une attention vigilante face à cette domination et permet de développer une aptitude à reconnaître les tendances à l'absolutisation ou au durcissement d'une polarité de l'imaginaire dans nos vies et dans notre milieu d'implication. Un contact en profondeur avec la source des valeurs actualisées en équilibre entre les pôles opposés de l'imaginaire nourrit l'engagement et permet aux personnes qui s'impliquent pour une cause ou qui s'engagent pleinement dans des activités notamment professionnelles trouvent du souffle au lieu de le perdre. Pleinement disponibles pour les jeunes, les personnes engagées en éducation exerceront un véritable rôle de « passeur », elles leur permettront de s'épanouir et les outilleront afin qu'ils, elles deviennent des adultes qui influenceront leur milieu de manière systémique.

CONCLUSION

Nous situant en contexte laïc comme intervenante du SASEC, nous avons comme objectif la compréhension de la psychagogie des valeurs pour explorer en quoi cette approche pouvait éclairer l'accompagnement professionnel de la vie spirituelle. Nous voulions ainsi mieux décrire cette dimension de la personne pour fonder plus rigoureusement notre intervention, aux niveaux tant théorique que pratique. L'étude que nous avons faite du processus éducatif proposé par Raymond Laprée en tant que « mode d'accompagnement sur le chemin vers soi par une expérience symbolique interposée » (Laprée et Blouin, 2020) nous en a donné la possibilité.

D'abord, nous avons démontré la cohérence de l'approche de Laprée (entre le savoir-faire et le savoir-être d'une intervenante ou d'un intervenant) en exposant le parcours personnel et professionnel de son créateur. Nous avons ensuite recensé les écrits sur la PV, ceux-ci lui étant redevables en grande majorité. Elle a fait l'objet de deux études terrain (une auprès des adultes en formation et une auprès de jeunes de 6 à 11 ans) dont les résultats se sont avérés prometteurs. Élaboré pour sa thèse doctorale en sciences religieuses, c'est un instrument professionnel qui a par la suite été proposé en d'autres champs, notamment en éducation morale, en formation à l'animation professionnelle et en ateliers d'accompagnement de bilan de vie.

Pour l'intérêt de notre démarche, nous avons constaté que la PV est d'abord et avant tout imprégnée d'une réelle préoccupation pour la vie spirituelle. Cette dimension y interagit à tous les niveaux de signifiante. Laprée parle en effet de relation à un ultime dépassant la dimension saisissable par la raison et les sens, ou encore de cheminement se vivant en termes philosophiques tels une recherche de la vie bonne, ou encore d'un bien-être provenant d'un équilibre entre une action sur le monde et un ressourcement dans l'intimité et la convivialité. L'idée générale de cette compréhension du cheminement spirituel consiste ainsi à cultiver en soi

une forme de sagesse nourrie par la symbolique émergeant de son imaginaire profond et favorisant l'intégration de ses valeurs, que cette sagesse se présente dans une vision du monde philosophique, artistique, ésotérique, politique ou religieuse, etc.

Dans une perspective théorique, nous avons aussi vu que la psychagogie concerne l'action de guider une personne, mais en s'adressant à la partie la plus fondamentale de sa psyché, siège de sa vie spirituelle. Elle se fonde sur les SAI, telles que définies par Gilbert Durand comme deux polarités en tension qui canalisent le flux inconscient de la vie et régulées par une troisième force, le pôle systémique. L'être humain est poussé à interpréter les données de son environnement et de sa société et, en créant ainsi du sens, il remplit les « creux » des archétypes en les comblant des éléments de la vie concrète. À ce niveau primordial, la ou le psychagogue devient cette personne qui va faciliter l'harmonie des échanges entre les énergies archétypales, en vue d'un épanouissement optimal de l'être humain. Dans une perspective plus empirique, c'est par l'utilisation du test AT.9, créé par le psychologue Yves Durand, que se révèlent les structures de l'univers mythique d'une personne et l'équilibre de sa psyché.

Par ailleurs, la psychagogie se rapporte à la notion de valeur. Pour l'aspect pratique, Laprée s'est adjoint la CV de Harmin, Rath et Simon qui comporte néanmoins certaines failles, notamment une incapacité à rendre compte de la notion de valeur et à y fonder de manière universelle une forme d'autorité morale en-dehors des systèmes convictionnels culturels, qu'il a corrigées en analysant la notion de valeur implicite dans la théorie durandienne. Dans l'œuvre de Gilbert Durand, la valeur est avant tout une image porteuse de sens. Pour l'approche psychagogique, les valeurs, définies comme étant une relation de signifiante qui anime une personne à propos d'un objet, tant sur le plan concret que sur le plan abstrait en lien avec les questions ultimes, deviennent donc le lieu privilégié de l'expression de la spiritualité d'une personne.

Finalement, l'ensemble de l'argumentation théorique fondant la PV au niveau de la vie spirituelle se trouve en quelque sorte condensé dans le concept durandien de polythéisme de valeurs. Cette notion renvoie au fait que les valeurs existent dans un système dynamique au cœur de l'être humain, en se nourrissant à leur source symbolique, donnant une signifiante aux choix

quotidiens. L'accompagnement psychagogique consistera à conscientiser la personne aux désirs contradictoires qui l'animent, puis à l'aider à incarner ses valeurs par des voies d'application venant les équilibrer.

En résumé, Laprée cherchait un fondement universel à la quête de sens qu'il a trouvé dans la notion de valeur. Dans une perspective anthropologique, la vie spirituelle est intrinsèque à la nature humaine et réside dans la réconciliation des pôles de l'imaginaire. Elle s'exprime dans l'abstraction jusque dans la concrétude, sous forme de valeurs dont l'intégration suppose différents degrés d'attachement. En contexte laïc, les valeurs occupent une fonction nourrissante et régulatrice parce qu'elles génèrent un sentiment de plénitude et viennent donner un sens à la vie en orientant l'agir vers un bien-être personnel et collectif.

Dans une optique pratique, nous avons ensuite illustré une utilisation professionnelle de la psychagogie des valeurs, appliquée dans le cadre de nos interventions en milieu scolaire. Pour agir comme psychagogue d'une manière optimale, nous avons d'abord dû intégrer pour notre propre équilibre de vie la conscience de notre univers de sens symbolique et cheminer vers le pôle systémique de l'imaginaire dans nos propres valeurs. C'est le cheminement que toute personne qui souhaite faire de l'accompagnement psychagogique devrait suivre pour développer les différentes compétences professionnelles spécifiques nécessaires à cette approche. Cela nous a permis de développer une sensibilité qui a, à travers le regard et l'écoute, pris en compte le climat de l'imaginaire des personnes accompagnées.

L'analyse de notre journal de bord a permis de constater la pertinence de l'approche psychagogique mise en application dans le processus du SASEC (Agir-Relire-Réinvestir), dans l'accompagnement d'adultes et de jeunes, en individuel et en groupe, dans un cheminement avec le test AT.9 ou dans un projet d'engagement communautaire. Ce journal nous a ainsi fourni des indices de validation pratique de l'approche lapréenne qui s'est avérée être un guide approprié pour notre action professionnelle, le cheminement et l'épanouissement des personnes accompagnées en faisant foi selon nos observations. Selon notre étude, l'approche de la PV offre donc des outils de base rigoureux, tant rationnellement qu'empiriquement, et rejoint donc notre

objectif de départ de doter notre service professionnel d'un mode spécifique d'accompagnement de la vie spirituelle.

Discussion sur la vie spirituelle

Dans le contexte du présent mémoire, nous avons, de manière superficielle seulement, situé la pensée de Laprée à propos de la vie spirituelle par rapport à celle d'autres auteurs. Logiquement, pour en arriver à une définition plus systématique, c'est un exercice qu'il nous faudrait compléter. Notre réflexion pourrait aussi se poursuivre en élargissant l'étude dans une perspective théorique et en explorant cette notion à partir de l'historique même du concept et en en cernant aussi la spécificité dans l'univers culturel québécois par rapport à d'autres sociétés.

Enjeux concernant l'accompagnement professionnel de la vie spirituelle

Nous comptons poursuivre notre réflexion sur une définition de la vie spirituelle dans le cadre de notre travail d'AVSEC. Le SASEC comporte sa propre définition du sujet et nous pensons qu'elle pourra être révisée à l'issue de nos conclusions. Pour l'instant, dans une perspective plus concrète, nous retenons qu'il est certain que dans notre profession d'AVSEC, l'aspect laïc de la vie spirituelle s'en trouve validé, notamment parce que les institutions scolaires québécoises basent leur projet éducatif sur de grandes valeurs et que nous avons établi avec Laprée que celles-ci teintent la vision du monde : elles sont comme un intermédiaire pour le sens, convenant autant à une posture laïque que religieuse, donc elles sont un lieu de la vie spirituelle. Aussi, pour l'accompagnement et l'animation, le processus Agir-Relire-Réinvestir, qui est celui du SASEC, trouve dans l'approche lapréenne une validation professionnelle, étant en quelque sorte le déploiement concret du cheminement proposé pour un atelier psychagogique.

Cette réflexion sera valable pour nous tant que nous occuperons le poste d'AVSEC et elle le sera pour la profession d'AVSEC jusqu'au moment où la dernière personne détenant un mandat du SASEC quittera ses fonctions ou jusqu'à la disparition de l'élément spirituel dans la dénomination.

Élaborer un Test AT.9 de groupe

Pour bien baliser cet accompagnement, nous avons vu que le test AT.9 peut jouer un rôle primordial. Cependant, celui-ci a été conçu pour valider la théorie de l'imaginaire au niveau de la psyché individuelle. À notre connaissance, il n'existe pas d'outils équivalents pour révéler l'équilibre de l'imaginaire d'un groupe. Vers cet objectif, Laprée a déjà ouvert la voie en proposant la théorie durandienne comme fondement de l'animation des groupes (Laprée et Bellehumeur, 2013), il en appelle déjà à d'autres recherches pour documenter cette idée. Pour guider un groupe dans un équilibre de manière plus rigoureuse, il faudrait voir de plus la faisabilité de développer un outil d'accompagnement qui amènerait les participantes et les participants s'identifiant à un groupe donné à exprimer leur vision du monde commune, en utilisant les grands archétypes de l'AT.9 appliqués à leur dynamique.

Conflits de valeurs

La réflexion sur les conflits de valeurs qui est inhérente à la psychagogie fait que nous ne pouvons pas ne pas penser aux écoles où ces tensions peuvent peser lourd sur le quotidien. Des recherches pourraient se pencher sur les dynamiques conflictuelles, en les abordant à la lumière de la notion de polythéisme des valeurs, afin de développer une approche permettant de réconcilier les polarités concurrentes de manière efficace. Il s'agit moins de seulement reconnaître, voire tolérer la différence de compréhension dont une même valeur peut faire l'objet que d'accepter d'aller à la rencontre de l'autre dans sa différence. Ainsi, toute la communauté scolaire – le personnel, les élèves et les parents – pourra bénéficier d'un réel enrichissement et ressentir un réel bien-être.

Une prospective : psychagogie et autres professions

Dans la PV, la création du sens par l'être humain se fait toute sa vie durant et est valable dans différentes cultures parce qu'elle réfère à la nature de l'être humain en tant qu'*homo sapiens*. Avec ses fondements rigoureux et universels, la PV peut être utilisée de manière appropriée et concrète dans plusieurs situations et domaines d'accompagnement au-delà du SASEC qui a servi d'illustration dans le présent mémoire. Des recherches pourraient être menées sur les

répercussions de la compréhension psychagogique de la vie spirituelle pour d'autres domaines d'intervention professionnelle où cette dimension de la personne est prise en compte, en éducation, en intervention en soins spirituels, en soins infirmiers, en travail social, ou autres. Le ou la professionnelle dûment formée à l'approche psychagogique pourrait intégrer à son intervention une analyse des besoins d'accompagnement des personnes ou des groupes à l'aune des repères lapréens, que ce soit dans une démarche psychologique, pédagogique, sociale ou autre. Une intervention professionnelle consisterait alors à les conseiller de manière adéquate dans leur cheminement vers l'intégration harmonieuse des valeurs donnant sens à leur choix quotidiens concrets, évitant ainsi les écueils d'un accompagnement trop intuitif ou dominateur au niveau de la vie spirituelle et tempérant surtout le mal-être qui se développe lorsque l'énergie polarisante d'une structure de l'imaginaire envahit la psyché.

Peut-être même que la société québécoise est maintenant prête à voir l'apparition d'un nouveau type de professionnels.es, les psychagogues, entièrement dédiés.es à l'accompagnement de la vie spirituelle dans différentes sphères, y compris en éducation.

Ce mémoire en bout de piste se veut un pas vers tous ceux et toutes celles pour qui la prise en compte de la dimension spirituelle dans l'accompagnement est un enjeu. Un enjeu d'un accompagnement qui se veut intégral, un enjeu de profondeur, à la mesure des besoins de résilience face à tous les changements et turbulences qui s'imposent dans toute trajectoire de vie humaine tant à l'échelle individuelle (maladie, etc.) qu'à l'échelle collective. La psychagogie des valeurs de Laprée peut favoriser chez une personne ou un groupe le développement d'une conscience d'un univers mythique propre et la détermination des moyens nécessaires pour se ressourcer à un niveau symbolique, ce niveau d'interpellation qui change notre interprétation des événements et les transforme en avènement dans une incontournable ouverture à l'autre, que ce soit avec un petit ou un grand A.

BIBLIOGRAPHIE

- ASSOCIATION DES AMIS DE GILBERT DURAND, *Réseau des C.R.I.*, (page consultée le 2021-04-11), <https://amisgilbertdurand.com/cri/>.
- BARIBEAU, Colette (2005). « L'instrumentation dans la collecte de données. Le journal de bord du chercheur. » Association pour la recherche qualitative, *Actes du colloque L'instrumentation dans la collecte des données, UQTR, 26 novembre 2004. Paru dans Recherches Qualitatives – Hors Série – numéro 2*. Page accédée le 2022-08-10. URL : http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/CBaribeau%20HS2-issn.pdf
- BÉLANGER, Liette (2017). « Vie spirituelle à l'école : les services d'animation à La vie spirituelle et à l'engagement communautaire dans les écoles secondaires de la banlieue montréalaise », [en ligne], Maîtrise en sciences des religions (M.A.), Université de Montréal, 103 p., page accédée le 2022-04-24. URL : <http://hdl.handle.net/1866/19361>.
- BOUCHARD, Nancy (2001). « Raymond Laprée, "La psychagogie des valeurs" », dans *Religiologiques 24* (automne 2001), 243-245.
- BOUCHARD, Nancy et LAPRÉE, Raymond (2004). *Éduquer le sujet éthique. Par des pratiques novatrices en enseignement et en animation*. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 176 p.
- CHERBLANC, Jacques (2003). *Théorisation ancrée du religieux acceptable au Québec : le service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire dans les écoles secondaires francophones de l'île de Montréal*, Thèse de doctorat en science des religions, Université du Québec à Montréal, et en science politique, Institut d'études politiques de Bordeaux (Ph. D.), 295 p. <https://tel.archives-ouvertes.fr/halshs-00004900>.
- CHERBLANC, Jacques, et RISDON, Marie-Anne (2019). « Les enjeux d'une professionnalisation axée sur le "spirituel" », [en ligne] dans *Phronesis 8*(3-4), 19-32, mis en ligne le 2020-02-04, page accédée le 2022-04-24. DOI : <https://doi.org/10.7202/1067213ar>.
- CHERBLANC, Jacques, et RISDON, Marie-Anne (2020). « Définir la vie spirituelle des élèves hors des institutions religieuses : un enjeu du Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire (Québec) », [En ligne], *Éducation et socialisation 56* (2020), mis en ligne le 2020-05-17, consulté le 2022-04-24. DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.11044>.
- CHERBLANC, Jacques, et RISDON, Marie-Anne (2020b). « Le "spirituel" en éducation : une conceptualisation ». *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation 43*(2), 397-429, mis en ligne le 2020-06-22, page accédée le 2022-04-24. URL : <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/4075>.

- CHERBLANC, Jacques et ROBERT, É. (2016). « Quelle professionnalisation pour les animateurs et animatrices de vie spirituelle et d'engagement communautaire? », Présenté au Congrès de l'APAVECQ 2016, Trois-Rivières.
- DURAND, Gilbert (1969). *Les structures anthropologiques de l'imaginaire. Introduction à l'archétypologie générale*, coll. « Études, 14 », Paris, Bordas, 550 p.
- DURAND, Yves (1988). *L'exploration de l'imaginaire. Introduction à la modélisation des Univers Mythiques*, coll. « Bibliothèque de l'imaginaire », Paris, L'espace bleu, 354 p.
- JACQUET-MONTREUIL, Michèle (1998), *La fonction socialisante de l'imaginaire*, Thèse de doctorat en sociologie, Chambéry, Université de Savoie, 254 pages. Page consultée le 2022-04-29. URL : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00820845/document>
- JULIA, Didier (1984). « Éthique » et « Morale », dans *Dictionnaire de la philosophie*, Paris, Librairie Larousse, pages 92 et 180.
- LAPRÉE, Raymond (2000). *La psychagogie des valeurs. Symbolique et imaginaire en éducation*, Montréal, Les Éditions Logiques, 583 p.
- LAPRÉE, Raymond (2002). « La clarification des valeurs nouvelle manière », dans BOUCHARD, Nancy (dir.), *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale; six approches contemporaines*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1-46.
- LAPRÉE, Raymond (2004). *Réussir vos projets de groupe. Ciblez correctement et atteignez vos résultats*. Montréal, Les Éditions Logiques, 236 p.
- LAPRÉE, Raymond (2004b). « Un test archétypal pour rééquilibrer le sens » dans I. GRELLIER, STRUB, H. et E. Genre, (dir.), *Tradition chrétienne et créativité artistique. Quand les arts stimulent le dialogue œcuménique*, Zurich, Éditions S.I.T.P., 199-212.
- LAPRÉE, Raymond (2006). *8 clés pour réussir vos réunions*, Montréal, Les Éditions Logiques, 352 p.
- LAPRÉE, Raymond (2008). « L'engagement communautaire développé chez les élèves du Québec. », dans CHRISTEN JAKOB, Mariana et REICHMUTH, Judith (dir.), *Community development : local and global challenges*, Papers presented at the 3rd International Conference on Community development--Local and Global Challenges, held at Lucerne University in September 2007, Lucerne, Interact, 289-295.
- LAPRÉE, Raymond (2011). « La psychagogie des valeurs ». Dans *Variations sur l'imaginaire; l'épistémologie ouverte de Gilbert Durand; Orientations et innovations*, coll. « Transversales philosophiques », Bruxelles, Éditions Modulaires Européennes, 167-83.
- LAPRÉE, Raymond (2017). *La sagesse des 9-12 ans. 30 vies chez monsieur Lazhar*, Québec, Presses de l'Université Laval, 191 p.
- LAPRÉE, Raymond et BELLEHUMEUR, Christian R., dir., (2013). *L'imaginaire durandien. Enracinements et envols en Terre d'Amérique*. Philosophie. Québec, Presses de l'Université Laval, 269 p.

- LAPRÉE, Raymond et BLOUIN, Suzanne (2020). « La psychagogie comme mode d'accompagnement », dans *Éducation et socialisation* [En ligne], 56(2020), mis en ligne le 2020-06-01, page consultée le 2022-04-24. DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.12003>.
- LAPRÉE, R., CHERBLANC, J. et LECLERC-BERGERON, C. [2022]. « Le thème du dragon chez les enfants au regard des structures anthropologiques de l'imaginaire chez Gilbert Durand », dans *Iris*, 42, à paraître en 2022.
- LAPRÉE, Raymond et LACROIX, Julie (2004). « Une fiche à valeur ajoutée », dans *Éduquer le sujet éthique. Par des pratiques novatrices en enseignement et en éducation*, Québec, Presses de l'Université Laval, 125-145.
- LEFEBVRE, Solange (dir.) (2007). *Gestion de la diversité religieuse dans l'espace scolaire : nouvelles pratiques*, rapport présenté au Secrétariat aux affaires religieuses, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 128 p.
- MARTINEAU, Jean (2003). *Le service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire : enjeux et perspectives*, maîtrise en théologie (M.A.), Université du Québec à Trois-Rivières, 122 p.
- PUDAL, Romain (2022). « Croyances », dans *Encyclopædia Universalis* [en ligne], page consultée le 2022-04-24. URL : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/croyances/>.
- QUÉBEC (PROVINCE), MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, SECRÉTARIAT AUX AFFAIRES RELIGIEUSES (2005). *Pour approfondir sa vie intérieure et changer le monde. L'animation spirituelle et l'engagement communautaire, un service éducatif complémentaire. Cadre ministériel*. 1^{re} édition 2001, version revue et bonifiée 2005. Québec, Gouvernement du Québec, 43 pages. Page accédée le 2022-04-29. URL : <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveau/resultats-de-la-recherche/detail/article/service-danimation-spirituelle-et-dengagement-communautaire-documents-de-presentation/?a=a&cHash=5fee8e7f56f6040e15c9c907441c1550>.
- QUÉBEC (PROVINCE), MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, SECRÉTARIAT AUX AFFAIRES RELIGIEUSES (2007). *Le cheminement spirituel des élèves. Un défi pour l'école laïque*. Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Québec, Gouvernement du Québec, 63 pages.
- QUÉBEC (PROVINCE), MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2020). [en ligne] *Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs*. Québec, Le Conseil, 176 p. Mise en ligne le 2020-06-09, page accédée le 2022-04-28. URL : <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/bien-etre-enfant-50-0524/>
- VLASIE, Diana (2021). *Santé et bien-être du personnel enseignant : portrait de la situation et pistes de solutions*, [en ligne] Études et recherches, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 47 p. Mise en ligne 2021-01-08, page consultée le 2022-04-27. URL : <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/sante-bien-etre-du-personnel-50-2114/>.

ANNEXE 1
Tableau d'analyse de contenu

Publication de Laprée (sur la psychagogie)	Contexte et notes en rouge: ce que je souligne à la première analyse du tableau	(Clarification des) Valeurs	approche psychagogique	la vie spirituelle	agir-relire-réinvestir-SASEC	Outils professionnels
2000 ch. 1: La psychagogie des valeurs, symbolique et imaginaire en éducation.	Introduction et première partie; chap.1 Genèse de la CV p.29-67	Introduction première partie p.29-31 p.25 pour les fondateurs (...) l'articulation de la pensée	p.24 Un instrument psychosocial d'animation (pédagogie, andragogie, i.e. expérience	P.25 (...) notion de psychagogie, i.e. expérience		
2000: ch.2	Outils fondamentaux CV	p.84 De présentation simple.		p.112-119	p.84 Blème aux concepteurs	p.91 Tableau des 7 critères
2000: ch.3	Critique de la CV	p.136 Critiques techniques.		Résumé des	p.142. Réflexion SB : la	p.233 Tableau sur les 4
2000: ch.4	Cv 20 dernières années	Intro p.224 Intro: Malgré de	p.142 Cette critique de la	Intro p.224 Malgré	p.224-226 Evolution de la	p.300-308 Tableaux des 12
2000: ch.5	GD, l'homme et l'oeuvre	p.275 ...les nouvelles	p.275 Cette approche vient	p.275 ...les		
2000: ch.6	Structuralisme durandien,	p.350 (au ch.7) Par la notion	p.324-329 La confrontation	Le mythe comme		
2000: ch.7	Notion de valeur chez GD	Définition de la valeur	p.364 Laprée utilise la	p.362 À propos de	p.382 Tableau explicatif de	
2000: ch.8	Amélioration Cv selon GD	p.412 Selon GD, il faut	p.418 Postulat des SA1 :	p.411 La CV par	p.435-Tableau 24-	
2000: ch.9	Analyse 3 expériences	p.469 Constatations suite à	But du chapitre:	p.471 Dans le	p.458 Classement	
2000: ch.10	Approche pv et conclusion	p.495 "Nous avons défini la	Résumé : Cv non utile pour	L'oeuvre de G.D.	p.507ss Outils de la Cv:	
Synthèse	Je remarque l'intention de	Ce que je retiens de la	L'expérience ultime en nous	La vie spirituelle	non traité mais est	
2002: CV "nouvelle manière"	Ouvrage collectif en	Cv nouvelle manière: pour	Description comme la cv.	Peut être incluse	Note	1) Description complète des 7
2004: Nourrir sa vie intérieure et transformer son milieu.	Recueil de pratiques novatrices en enseignement.	CHAPITRE 4	INTRO	INTRODUCTION	INTRO	INTRODUCTION
2004b: "Un fest archétypal pour rééquilibrer le sens";	Colloque de théologie à Rome: l'auteur situe toute	Fait l'objet de plusieurs	p.6 PV entretient des	Contexte de	p.111 compétences	p.201 Tableau-synthèse des
2008: "L'engagement communautaire développé chez les élèves du Qc"	2008: au QC, fin de la laïcisation du système scolaire et début ECR.	première session qui portait	Cadre: insertion de l'AT.9 en contexte psycho-social :	AI.9 utilisé en contexte pluraliste	Correspond aux trois hypothèses de recherche:	16 micro-univers
2010: La psychagogie des valeurs	Intro par Jean-Jacques Wunenburger	p.292-3 "Toute l'approche centrée sur l'action se résume donc aux deux	p.292 processus plus élaborés pour le relire : psychagogie des valeurs.	p.292-3 "Toute l'approche centrée sur	Contexte en 2008: 650 avsees pour 2 000 000 d'élèves dans 3000 écoles primaires et	p.292 processus plus élaborés pour le relire :
Revue transversales philosophiques "Variations sur le voyage à pour but de retourner de la préface: le chapitre de JJW présente	L'ouvrage a pour but de retourner de la préface: le chapitre de JJW présente	p.167 Question adressée à la	La genèse de la thèse	p.171 esquissée par Dewey en une vision terminale	PV citée dans documents ministériels et proposée parmi d'autres outils aux	p.169 Tableau du processus CV adapté selon l'évolution du processus. Lire des
2017: La sagesse des 9-12 ans. 30 vies chez monsieur Lazhar.	Préface d'Y. Durand	Accumement questions de la Cv dans cet ouvrage, mais	chapitre 1: une théorie validée de l'imaginaire	Préface d'Y.	Chapitre 5	moi, un développement du
2020: La psychagogie comme voie d'accompagnement.	Annexes du laaaaade	Outils ajoutés à la psychagogie	Intro: Vieille comme Platon et la une caracnae la	Durand: souligne	pp. 145-152 : 3 tableaux	p.13 Degrés de signification
Faits saillants et synthèse:	-Une observation: Laprée a	Pour les publications	1) ajout des 5 critères à la	Intro: article qui vise à	par.2 Etat de la question : un vide théorique. Pas de	Démarche psychagogique comparée à la déf. du MELS

ANNEXE 2
Étapes de la recherche-expérimentation
pour l'application de la psychagogie des valeurs en milieu éducatif

1. Recueillir, préparer, classer et évaluer le matériel à analyser.

- a. Passation du test AT.9 et réflexion sur mon univers mythique, prise de conscience de mon propre besoin sur le plan du cheminement vers un équilibre de vie en lien avec mes valeurs.
- b. Préparer la stratégie pour présenter le projet dans l'école choisie.
- c. Rencontrer la direction et les enseignants.es de l'école et susciter leur engagement : leur présenter ma recherche afin de recruter des enseignants.es acceptant de faire vivre à leur classe et/ou pour eux-mêmes les animations de manière psychagogique durant l'année 2021-2022, dans le cadre régulier de mes interventions d'AVSEC tous les jeudis à cette école.
- d. Tenue du journal de bord et des notes reliées à mes interventions hebdomadaires.
- e. Préparation des animations de groupe :
 - i. Phase de l'agir par le choix des activités utilisant la voie symbolique pour stimuler le cheminement des élèves (grille de Laprée) ;
 - ii. Phase du relire par une réflexion personnelle des jeunes sur leur propre vécu selon leur univers mythique (questions de clarification des valeurs bonifiées des questions sur la VS et l'EC);
 - iii. Phase du réinvestir par une réflexion personnelle partagée à l'animatrice ou au groupe (questions de clarification des valeurs bonifiées des questions sur la VS et l'EC).
- f. Faire vivre la séquence d'animation aux différents groupes et noter les éléments de préparation, de relecture et d'évaluation de l'activité du point de vue de l'animation psychagogique.
- g. Accompagnement psychagogique des intervenants qui le désirent dans leur fonction éducative.
- h. Rencontres de partage avec un collègue AVSEC tous les vendredis par vidéoconférence pour échanger nos réflexions sur le projet de recherche.

N. B. les étapes e, f, g et h vont se tenir de manière itérative.

2. Lectures préliminaires des données du journal de bord et des notes de travail.

3. Choix et définition des codes (marqueurs niveaux d'interventions de l'animatrice)

4. Processus de codage du journal de bord.

5. Analyse et interprétation des résultats selon le cadre théorique laprén.

6. Vérification des résultats.

7. Intégration des résultats au mémoire en termes d'illustration de la pratique de la PV.

ANNEXE 3
Grille de lecture n° 1 sur les liens directs
avec la notion de valeur

LA NOTION DE VALEUR CHEZ G. DURAND

Tableau 21
Grille de lecture n° 1 sur les liens directs avec la notion de valeur

Notion principale: valeur	Explications	Fonctions	Notions auxiliaires
1. «...la valeur "la plus haute et la plus forte", <i>Dieu</i> , le Dieu des monothéistes, enfants d'Abraham se pluralise et se diversifie		2. pour se manifester à l'homme.» FMVO: 302	
	Compléments		
«Le <i>Soi</i> est la totalisation, l'harmonie suprême [...], il n'est certes pas Dieu, mais [...] il en est l'" <i>ombre</i> ", le "creux".» FMVO: 301	1. Le polythéisme «n'a jamais été absent de la pensée profonde des religions constitutives de la psyché occidentale – judaïsme puis christianisme – en témoignent et la mystique cabalistique provençale ou espagnole et l'hagiographie catholique. Les grandes âmes juives et chrétiennes de l'Occident ont toujours vécu et pensé en termes de complexité théologique. Toutes ont vu que Dieu un, l'Unique, était un inaccessible mystère et que	2. la tâche du juste comme du saint était de monnayer ce <i>mysterium magnum</i> .» AT: 182	

ANNEXE 4
Journal de bord

ANNEXE 5

Questionnaire-guide pour déceler la présence des univers de l'imaginaire à partir des schèmes verbaux

Schèmes verbaux (G. Durand)	Questions à se poser
Pour les structures héroïques, schèmes verbaux: «distinguer», «séparer vs mêler», «monter vs chuter»	<ul style="list-style-type: none"> . Y a-t-il eu expressions d'une volonté de maîtriser la situation? . A-t-on fait suffisamment de distinctions, de nuances? . A-t-on démontré une volonté de s'élever vers le bien, ou de faire régresser le mal? . Des personnages exemplaires en ce sens ont-ils été nommés? . A-t-on démontré une volonté d'entraîner d'autres personnes dans son sillage?
Pour les structures mystiques, schèmes verbaux: «confondre», «descendre», «posséder», «pénétrer»	<ul style="list-style-type: none"> . A-t-on livré toutes les facettes de ce que telle valeur (ou expérience) mise en exercice cause à l'intérieur de soi? . Se sent-on assez de force à l'intérieur de soi vis-à-vis la valeur (l'expérience) considérée? . Y a-t-il des composantes s'apparentant à la possession d'un trésor? . A-t-on manifesté une volonté d'intérioriser cette valeur? . A-t-on évoqué des personnages ayant fortement intériorisé cette valeur (ou admirés pour ce genre d'action)? . Y a-t-il une certaine volonté de «fusion» qui s'exprime avec le comportement mis en relief?
Pour les structures , schèmes verbaux: «relier», «mûrir et progresser», «revenir et recenser»	<ul style="list-style-type: none"> . A-t-on sérieusement pris en considération ce que d'autres avant nous ont fait ou dit, à l'égard de cette valeur? . Y a-t-il prise de conscience de la lenteur du processus d'acquisition de cette valeur? . A-t-on envisagé les bienfaits de cette valeur à travers les années à venir? . A-t-on considéré des expériences qui ont déjà servi d'initiation à cette valeur? . Connaît-on des personnages fortement imprégnés de cette valeur et qui ont exercé une influence importante dans le monde?

ANNEXE 6
Tableau de la complémentarité des interventions
en psychagogie des valeurs

THÉORIE DE L'IMAGINAIRE		CLARIFICATION DES VALEURS	PROCESSUS ÉDUCATIFS	SASEC	EXPÉRIENCES DANS LA VOIE SYMBOLIQUE
SCHEMA HÉROÏSME/POUVOIR		CRITÈRES DE DÉMARCHE RATIONNELLE			
1	La distanciation de la réalité	<p><u>Avoir plusieurs options (#2)</u></p> <p><i>a) utiliser sa mémoire;</i> <i>b) appliquer des notions;</i> <i>c) les analyser;</i> <i>d) distinguer entre faits, opinions, préjugé, propagande;</i></p> <p><u>Considérer consciencieusement toutes les conséquences possibles (négatives et positives) (#3)</u></p> <p><i>e) les interpréter;</i> <i>f) les synthétiser;</i> <i>g) les évaluer;</i> <i>h) argumenter;</i> <i>i) user de pensée créative</i></p> <p><u>CHOISIR librement (#1)</u></p> <p><i>a) savoir qui en sera heureux-heureuse;</i> <i>b) qui va me désapprouver;</i> <i>c) savoir comment être en ces circonstances;</i></p>	<p>Philosophie pour enfants (Lipman, 1998 dans Laprée, 2004), Philosophie pour adolescents (Laprée, 2004)</p> <p>Éducation du caractère (Bureau, 2002)</p> <p>Méthode des conflits cognitifs (Bouchard, Beaulieu et al., 2004)</p>	AGIR	<p>LES SENS</p> <p>1. Gestes : <i>Mimétisme</i> <i>Danse</i> <i>Performance physique</i> <i>Dessiner/peindre/découper</i></p> <p>2. Audition : <i>Rythme, musique chant</i></p> <p>3. Odeur et goût : <i>Inspiration/expiration</i> <i>Dégustation</i></p> <p>4. Vision : <i>Image/photo</i> <i>Expression des couleurs</i> <i>Cinéma/Vidéo/montage par ordinateur</i></p> <p>5. Arts : <i>a) Plastiques : sculpture, dessins, montages visuels</i> <i>b) de la scène : théâtre, humour,</i> <i>c) parole : dite, gestuée, émotive, lecture publique, tonalité</i></p>
2	La brisure/séparation des objets				
3	Le géométrisme et la présence de l'espace				
4	La pensée par antithèse				

THÉORIE DE L'IMAGINAIRE		CLARIFICATION DES VALEURS	PROCESSUS ÉDUCATIFS	SASEC	EXPÉRIENCES DANS LA VOIE SYMBOLIQUE	
SCHÈME CONVIVIALITÉ/FUSION/LÂCHER-PRISE/INTIMITÉ		CRITÈRES AFFECTIFS			(SUITE)	
1	Le redoublement et la persévération	<u>Estimer, apprécier le choix fait</u> (#4) <i>a) Être à l'écoute de son expérience intérieure quant au choix fait/en prendre conscience ; l'accepter</i> <u>Communiquer/énoncer son choix devant les autres,</u> <i>parler en faveur</i> (#5) <i>a) savoir prendre parole;</i> <i>b) avoir un message clair;</i> <i>c) être emphatique;</i> <i>d) poser des questions de clarification;</i> <i>e) savoir rétroagir;</i> <i>f) savoir résoudre une situation conflictuelle</i>	Méditation/yoga	RELIRE	6. Littérature : <i>Lecture silencieuse, méditative</i> <i>Poésie, récit, conte, fable</i> <i>Philosophique, scientifique</i> 7. Habilité manuelle et technique : <i>Outils, appareils, objets</i> 8. Expériences personnelles : <i>Vécues intimement, Vécues individuellement</i> <i>Vécues avec d'autres (amis, inconnus, grands groupes...)</i> <i>Récit de vie, biographie</i> 9. Autres approches	
2	La viscosité et l'adhésivité des éléments représentatifs		Détente, relaxation, lâcher-prise			
3	Le réalisme sensoriel des représentations ou la vivacité des images		Retraite, solitude, vacances			
4	La puissance du petit, par la mise en miniature ou gullivérisations		Approche d'approvisionnement de sa force émotionnelle (Rocray, Pednault, Bouchard, 2004) Approche de la sollicitude (Gendron, 2002; Baillargeon, 2004) Approche narrative (Morris, 2002) Approche reconstructive (Bouchard, 2002)			
SCHÈME MÉDIATION — CONCILIATION/UNION		CONCRÉTISER LE CHOIX ÉVALUÉ ET FIÈREMENT FAIT				
1	L'harmonisation des contraires	<u>Agir en cohérence avec son choix</u> (#6) <i>a) agir avec habileté et compétence;</i> <u>Répéter l'agir jusqu'à ce qu'il devienne habituel</u> (#7)	Pleine conscience (ici maintenant)			RÉINVESTIR
2	Le maintien des contrastes		Engagement écologique			
3	La dissémination dans le temps		La conscientisation (Paulo Freire) et conscientisation à l'école (Laprée, 2004)			
4	L'hypotypose du futur					

Sources : les références 2002 renvoient à des chapitres de BOUCHARD, Nancy (dir.), *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale; six approches contemporaines*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec; les références 2004 renvoient à des chapitres de BOUCHARD, Nancy (dir.), *Éduquer le sujet éthique. Par des pratiques novatrices en enseignement et en éducation*, Québec, Presses de l'Université Laval.

ANNEXE 7

Carte conceptuelle du rôle spécifique du SASEC dans le Plan d'engagement vers la réussite CSVT 2018-2022

