

Lectio divina, éducation relative à l'environnement et dialogue philosophique : une attention partagée au vivant

Alexandra GUITÉ, Professeure de philosophie, Cégep de Rosemont, Montréal, Québec

Introduction

Et si philosopher commençait moins par l'élaboration conceptuelle et argumentative que par une disposition à percevoir, à se laisser toucher et à accueillir ce qui appelle enquête ?

Dans la pratique du dialogue philosophique, l'enquête prend souvent appui sur un texte ou sur d'autres formes de stimuli — images, situations, expériences — à partir desquels s'engage une réflexion. Lire un texte consiste alors à en dégager des idées, à en discuter les arguments, à en évaluer la cohérence. Mais que se passe-t-il si l'on prend au sérieux ce moment préalable — souvent implicite — où quelque chose nous affecte, nous trouble ou nous met en mouvement ? Cet article propose d'explorer une pratique articulant la lectio divina, une forme de lecture attentive, et le dialogue philosophique, afin de penser le rôle de l'attention dans l'expérience du philosophe.

Cette question de l'attention ne concerne pas uniquement notre rapport aux textes, mais plus largement notre manière d'habiter le monde. Face à la crise socioécologique, la difficulté ne semble pas tant résider dans le manque d'information que dans notre capacité à demeurer présents à ce que cette situation exige de nous. Devant l'ampleur des bouleversements et l'écart entre savoir et action, il devient tentant de se protéger par diverses formes de retrait : rationalisation, minimisation ou détournement du regard. L'enjeu n'est donc pas seulement cognitif. Il consiste aussi à cultiver une disponibilité au réel et au trouble qu'il suscite (Haraway, 2016 ; Rosa, 2019).

Ce décalage touche plus profondément notre manière de percevoir, de donner sens à notre expérience et d'entrer en relation avec le vivant. Plusieurs auteurs en éthique environnementale soutiennent ainsi que les difficultés liées à l'action écologique ne peuvent être comprises uniquement à partir d'un déficit d'information ou d'un manque de principes normatifs. La philosophe Val Plumwood (2024) montre notamment que la crise écologique est enracinée dans des formes d'hyperséparation héritées de la rationalité occidentale moderne, qui accentuent la distinction entre l'humain et la nature tout en occultant les relations de dépendance qui les unissent.

Répondre à cette crise implique également de transformer les cadres perceptifs à travers lesquels nous comprenons notre place au sein du vivant. Estelle Zhong Mengual (2021) défend pour sa part l'idée que la crise socioécologique est également une crise de l'attention : ce que nous ne percevons plus ou ne jugeons plus digne d'intérêt tend à disparaître de notre horizon moral et politique. Sous des formes différentes, Hartmut Rosa (2019) et Baptiste Morizot (2020) prolongent cette intuition en soulignant l'importance de renouer avec des relations de résonance, d'attachement et de cohabitation avec le monde plus qu'humain.

La crise socioécologique apparaît ainsi comme une crise relationnelle : difficulté à se sentir concerné-e, à soutenir l'exposition au trouble et à habiter la vulnérabilité partagée du vivant (Haraway, 2016 ; Pelluchon, 2018). Si la crise est aussi une crise de l'attention et de la relation, alors la formation du jugement ne peut être pensée indépendamment des conditions à partir desquelles il se construit. Dès lors, une question décisive se pose pour l'enseignement et la pratique philosophique : quelles formes d'attention, quelles manières de percevoir et quelles dispositions affectives permettent le développement d'un jugement éthique écologique ? Par jugement éthique écologique, nous entendons la capacité à percevoir les relations d'interdépendance qui structurent le monde vivant et à situer son propre agir dans ces réseaux de vulnérabilité partagée. Une telle capacité suppose ainsi un travail sur l'attention et sur la manière dont nous percevons et interprétons le monde vivant.

C'est à cette question que cet article propose de répondre, en partie, en examinant le rôle de l'attention dans la pratique philosophique. Nous soutenons la thèse selon laquelle l'attention constitue une condition épistémique fondamentale du philosophe. Plus qu'une simple exigence de concentration, elle permet de discerner les situations problématiques à partir desquelles l'enquête peut s'engager. Le travail philosophique prend ainsi appui sur une expérience qui interrompt le cours ordinaire de nos habitudes : quelque chose retient l'attention, étonne ou résiste à nos schèmes d'interprétation. La problématisation et la conceptualisation s'enracinent dans cette rencontre avec le monde.

Cette conception de l'activité philosophique s'inscrit dans la lignée de John Dewey, pour qui la pensée émerge des perturbations de l'expérience et du travail de reconstruction du sens qu'elles rendent nécessaire (Dewey, 1934 ; 1938). Si l'enquête prend naissance dans une manière de percevoir et d'éprouver une situation, alors la question de l'attention devient centrale, particulièrement dans le contexte des enjeux écologiques. Nous avançons ainsi l'idée que l'enseignement de la philosophie gagne à s'appuyer sur des dispositifs capables de cultiver notre manière de percevoir, d'écouter et de nous rapporter au monde. Or, plusieurs travaux consacrés à l'enseignement universitaire de la philosophie soulignent que celui-ci privilégie souvent l'analyse conceptuelle et l'argumentation, laissant plus rarement place à l'exploration des dimensions attentionnelles, affectives et existentielles du philosophe (Wright, 2019 ; Helskog, 2019).

C'est dans cette perspective que la *lectio divina* est ici mobilisée, dans un cadre séculier, comme un dispositif préparatoire et herméneutique susceptible de soutenir l'apprentissage du philosophe. Loin de se substituer à l'enquête philosophique, elle vise à en travailler les conditions de possibilité, en favorisant une posture de ralentissement, d'écoute et de disponibilité perceptive. Cette approche entre en résonance avec les analyses de l'attention comme enjeu épistémique et politique (Citton, 2014), ainsi qu'avec les critiques écoféministes des dualismes qui ont historiquement dissocié raison, sensibilité et monde vivant (Plumwood, 1993 ; 2024).

Enfin, en dialogue avec les travaux de Martha Nussbaum sur les émotions comme jugements évaluatifs incarnés (Nussbaum, 2001) et avec la notion de *response-ability* développée par Donna Haraway (2016), l'article soutient que cultiver l'attention ne relève ni d'une esthétisation du trouble écologique ni d'un

abandon des exigences rationnelles. Il s'agit plutôt de reconstruire les conditions perceptives et relationnelles qui rendent possibles le jugement éthique, la sollicitude envers le vivant et l'exercice d'une responsabilité écologique.

1. Écoanxiété, désensibilisation et crise attentionnelle

Les recherches récentes sur les émotions écologiques montrent que la crise environnementale affecte à la fois les écosystèmes et l'expérience humaine (Cunsolo et Ellis, 2018 ; Brière, 2025). L'écoanxiété, la solastalgie (Albrecht et al., 2007) ou l'écocolère (Contreras et al., 2024) expriment une souffrance liée à la perte, à l'impuissance et à la difficulté de s'orienter dans un monde instable. Norgaard (2011) décrit les mécanismes sociaux de déni climatique comme des stratégies d'évitement émotionnel. Rosa (2019) parle d'une crise de résonance, où la capacité d'être touché et mis en mouvement par ce qui nous entoure s'amenuise.

La crise socioécologique se traduit par des formes de sidération ou d'évitement (Norgaard, 2011), mais aussi par un affaiblissement de notre attention au vivant (Abram, 1996 ; Rosa, 2019 ; Morizot, 2020). Elle nourrit également des vices épistémiques comme la paresse réflexive, l'indifférence ou le dogmatisme (Cassam, 2019), qui entravent la capacité d'enquête.

Ces phénomènes affectent les personnes étudiantes comme les personnes enseignantes et révèlent une fragilisation de notre rapport au vivant. Plusieurs auteurs soulignent que l'effondrement écologique rend plus difficile l'expérience d'une continuité sensible avec le monde (Dooren, 2014 ; Rose, 2013). Les jeunes oscillent entre angoisse paralysante et distance défensive. Une pédagogie de la pensée, si elle ignore ces dimensions affectives, risque de rater sa cible.

L'enjeu est alors de concevoir des pratiques philosophiques qui reconnaissent l'incidence du sensible dans le travail du jugement. Comment retrouver cette capacité d'être touché qui précède l'engagement ? Comment recréer un espace où la pensée se nourrit de la perception, de l'attention, de l'imagination et du corps ?

2. Limites et possibles des Nouvelles pratiques philosophiques

Inspirée notamment des travaux de Matthew Lipman et d'Ann Margaret Sharp, la philosophie avec les enfants a contribué à renouveler l'enseignement de la philosophie en mettant l'accent sur la dimension sociale, réflexive et créative du penser. Dans son sillage, les Nouvelles pratiques philosophiques (NPP) ont prolongé ce mouvement en développant différentes formes de discussion philosophique et de pratiques dialogiques, notamment la discussion à visée démocratique et philosophique (Tozzi, 2019). Ces approches valorisent la posture d'enquête, la coopération intellectuelle, la pensée critique dialogique et les processus d'auto-correction collective (Lipman, 1991 ; Sharp, 1987 ; Daniel, 2017), cherchant à contribuer ainsi à la formation d'une citoyenneté réflexive.

Cependant, lorsque l'on considère les enjeux socioécologiques contemporains, certaines limites des dispositifs pédagogiques apparaissent. En effet, l'éducation relative à l'environnement (ERE) ne vise pas

uniquement l'acquisition de connaissances ou le développement de compétences critiques : elle cherche également à transformer le rapport sensible, perceptif et relationnel que les sujets entretiennent avec le monde vivant. Or, malgré leur ouverture à différentes dimensions du penser, les NPP ont principalement développé des dispositifs visant l'argumentation, la conceptualisation, la problématisation et l'interprétation. Les modalités pédagogiques permettant de travailler explicitement l'attention, la sensibilité ou la relation au vivant demeurent toutefois moins développées.

Le modèle de la pensée multidimensionnelle développé dans le cadre de la philosophie avec les enfants distingue pourtant plusieurs dimensions du penser, incluant la pensée critique, la pensée créative et la pensée attentive (Lipman ; Sharp, Daniel). Cette dernière renvoie notamment à une attention portée aux relations, aux valeurs et aux conséquences de nos jugements. Toutefois, si la pensée attentive est reconnue dans ce modèle, les conditions pédagogiques permettant son déploiement effectif dans l'enquête philosophique demeurent encore peu explorées. Une recension récente des travaux québécois sur la philosophie avec les enfants montre d'ailleurs que la pensée critique y est beaucoup plus étudiée que les dimensions attentive ou créative du penser (Nepton et Point, 2024).

Certaines propositions ont cherché à mettre en relation méditation et discussion philosophique, en envisageant la méditation comme un dispositif préparatoire visant à favoriser la concentration, l'apaisement émotionnel et la qualité d'écoute (Lenoir, 2016 ; Lafont et Tozzi, 2022). Nous nous intéressons ici à une autre fonction possible des pratiques contemplatives : leur capacité à transformer l'attention à partir de laquelle l'enquête philosophique prend forme. La pratique contemplative proposée cherche à favoriser une présence attentive à l'expérience de lecture et à créer les conditions d'une rencontre avec le texte susceptible d'affecter et de troubler le sujet. Concrètement, l'atelier débute par une invitation à ralentir et à porter attention à la respiration, à la posture et aux sensations corporelles présentes. Un court paragraphe est ensuite lu lentement à plusieurs reprises par différentes personnes. Les participant·es sont encouragés à suspendre temporairement la recherche d'une interprétation immédiate afin de demeurer attentifs aux images, aux émotions, aux souvenirs ou aux résonances suscités par la lecture. Cette démarche cherche à laisser dialoguer les sensations, les émotions et la réflexion plutôt qu'à les dissocier.

Des temps de silence sont ménagés entre les lectures afin de permettre une appropriation progressive du texte. Les participant·es sont invités à noter ce qui les touche, les surprend ou les dérange, puis à explorer différentes questions : Que dit le texte ? Que me dit-il ? Que voudrais-je lui répondre ? Quelle différence pourrait-il faire dans ma vie ? Une attention particulière est accordée aux dimensions sensibles de l'expérience : sensations corporelles, images mentales, lieux évoqués, émotions ou mouvements de pensée. L'échange collectif qui suit ne vise donc pas seulement à clarifier le sens du texte, mais également à examiner ce que ressentent les lecteur·rices. Le recours à la lectio divina ne tient toutefois pas uniquement à son caractère contemplatif. Nous retenons cette pratique parce qu'elle propose une progression herméneutique structurée, qui conduit progressivement de la compréhension du texte à son appropriation, puis à la formulation d'une réponse personnelle et à une réflexion sur ses effets possibles.

Par exemple, lors de la lecture du récit dans lequel Val Plumwood relate l'attaque d'un crocodile dont elle a été victime, l'expression « simple morceau de viande » provoque presque systématiquement de vives réactions dans les groupes. Des rires nerveux apparaissent parfois. Certain·es expriment un malaise, de l'incrédulité ou même de la colère devant l'idée que l'être humain puisse être envisagé comme une proie parmi d'autres. D'autres acquiescent spontanément : « C'est vrai, après tout nous sommes aussi des animaux » ou encore « Nous sommes tous de la chair ». Ces réactions divergentes deviennent alors le point de départ d'une réflexion sur les frontières que nous traçons entre l'humain et le reste du vivant. La discussion s'anime autour de questions telles que : pourquoi cette idée nous choque-t-elle autant ? Qu'est-ce qui est remis en question lorsque nous cessons, ne serait-ce qu'un instant, de nous percevoir comme séparés ou au-dessus du reste du vivant ? Pour plusieurs participant·es, le texte agit comme une forme de décentrement. La réflexion ne porte plus seulement sur ce que Plumwood pense, mais sur ce que son expérience révèle de notre propre rapport à la vulnérabilité, à la mortalité et à notre appartenance aux réseaux écologiques dont nous faisons partie.

La pratique contemplative ne constitue donc pas seulement une préparation à la discussion philosophique. Elle fait partie intégrante de l'enquête elle-même. En invitant les participant·es à demeurer avec ce qui les intrigue, elle ouvre un espace où l'attention nourrit la réflexion et où la pensée peut prendre appui sur l'expérience vécue.

Dans une perspective éducative complémentaire, Gert Biesta (2013) souligne que l'éducation ne saurait se réduire à la formation de compétences rationnelles, mais qu'elle implique également une rencontre avec ce qui nous transforme, nous déstabilise ou nous met en question. Appliquée aux NPP, cette réflexion invite à repenser la place accordée à l'attention, à la vulnérabilité et à l'expérience dans le travail philosophique, particulièrement dans le contexte des crises socioécologiques.

Dès lors, la question devient la suivante : comment les NPP peuvent-elles être élargies, sans en dissoudre les exigences philosophiques, afin d'y intégrer des pratiques mobilisant l'attention, la sensorialité et la réceptivité au monde, susceptibles de soutenir les conditions d'un jugement éthique réellement écologique ?

Si ces limites ne remettent pas en cause la pertinence des NPP, elles invitent à explorer des dispositifs complémentaires capables de cultiver l'attention à partir de laquelle se déploie l'enquête philosophique. L'enjeu n'est pas de remplacer l'argumentation ou la conceptualisation, mais d'élargir les conditions dans lesquelles elles prennent sens, en intégrant plus explicitement le rôle de la perception, de la sensibilité et de l'expérience dans la formation du jugement écologique.

3. Pédagogies contemplatives et formation de l'attention

Les pédagogies contemplatives connaissent aujourd'hui un regain d'intérêt dans le champ éducatif. Elles désignent un ensemble de pratiques visant à cultiver l'attention, la présence au corps, l'écoute profonde et la capacité à demeurer avec ce qui trouble, sans chercher à le résoudre immédiatement (Zajonc, 2013 ; Barbezat et Bush, 2013).

Les pédagogies contemplatives ne cherchent pas à se substituer à la pensée critique, mais à soutenir les formes d'attention à partir desquelles elle peut se déployer. Dalton et al. (2021) montrent que la *lectio divina*, en tant que pratique contemplative, engage simultanément les dimensions cognitives, affectives, sensorielles et relationnelles de l'apprentissage, favorisant une compréhension plus intégrée des textes. De même, Eleanor Duckworth (2006) souligne que l'émerveillement, l'interrogation et la lenteur constituent des moteurs fondamentaux de l'activité intellectuelle, plutôt que des obstacles à la rigueur conceptuelle.

Dans le champ de l'éducation relative à l'environnement, plusieurs recherches insistent d'ailleurs sur la nécessité de réhabiliter l'expérience sensible comme terreau de l'engagement éthique (Sauvé, 2014 ; Bai et al., 2009). Une éducation écologique ne peut se limiter à la transmission d'informations ou de normes : elle suppose de développer une attention au vivant et une sensibilité aux relations qui nous y relient. Ces analyses rejoignent les propositions d'Yves Citton (2014), pour qui l'attention constitue un bien commun à cultiver, ainsi que celles de Michel de Certeau (1990), qui conçoit la lecture comme une pratique située, incarnée et créative, impliquant un rapport actif du lecteur au texte. Ces approches rejoignent ainsi la thèse défendue dans cet article selon laquelle l'attention constitue une condition épistémique du philosophe.

Les propositions développées dans cet article s'appuient sur des expériences pédagogiques menées auprès d'étudiant·es du collégial et de l'université (principalement âgé·es de 17 à 25 ans), dans des cours de philosophie, de didactique de la philosophie et d'éducation relative à l'environnement, ainsi que dans des ateliers de formation destinés à des enseignant·es et à des professeur·es. Dans ces différents contextes, la *lectio divina* philosophique a été mobilisée comme pratique exploratoire à partir de courts extraits issus de la philosophie classique (Descartes, Marx), de la philosophie contemporaine (Plumwood) ou encore d'œuvres littéraires abordant la sensibilité écologique, telles que *Femme forêt* d'Anaïs Barbeau-Lavalette (2021). Les œuvres retenues avaient en commun d'aborder des questions suscitant un engagement éthique, existentiel ou affectif.

4. La *lectio divina* philosophique : une lecture incarnée et préparatoire

La *lectio divina* philosophique constitue ici une adaptation laïque et pédagogique d'une pratique de lecture lente issue des traditions monastiques. Structurée en quatre mouvements — *lectio* (que dit le texte ?), *meditatio* (que me dit-il ?), *oratio* (quelle réponse puis-je lui adresser ?) et *contemplatio* (quelle transformation opère-t-il en moi ?) —, elle invite à un déplacement progressif du rapport au texte, sans renoncer à l'exigence proprement philosophique de clarification et d'analyse.

À partir de son expérience d'implantation d'une version sécularisée de la *lectio divina* dans un cours universitaire d'introduction à la philosophie, Wright (2019) montre que ce type de dispositif peut offrir un cadre méthodologique rigoureux pour expliciter les réactions à la fois cognitives et non cognitives suscitées par la lecture de textes philosophiques. Loin de se substituer à l'analyse conceptuelle, l'attention portée aux hésitations, aux inconforts ou aux résonances affectives permet de rendre visibles les conditions effectives à partir desquelles les étudiant·es entrent dans le raisonnement.

L'intérêt de la contribution de Wright réside dans le fait qu'elle s'inscrit explicitement dans la tradition analytique, souvent associée à une primauté du contenu propositionnel et de l'argumentation formelle. Wright ne remet pas en cause ces exigences, mais montre qu'ignorer les réactions non cognitives — confusion, frustration, désorientation — peut entraver l'appropriation progressive des compétences analytiques elles-mêmes. Les affects ne sont alors ni des justifications ni des conclusions, mais des indicateurs épistémiques signalant des zones de tension, de résistance ou de révision possibles du jugement.

Dans cette perspective, la *lectio divina* va au-delà du simple dispositif préparatoire : elle permet de suspendre provisoirement l'analyse sans l'écarter, afin de soutenir une entrée plus attentive, moins défensive et plus autonome dans le travail philosophique. Elle ouvre ainsi un espace où des interprétations encore fragiles ou risquées peuvent être formulées comme des hypothèses de travail, avant d'être reprises dans un second temps de manière critique et argumentative.

Ce déplacement du rythme et de l'attention met en lumière une dimension souvent sous-théorisée de la pratique philosophique : le rôle des émotions suscitées par la lecture. Accueillir la confusion, la surprise, le malaise ou le dégoût ne revient ni à psychologiser l'expérience philosophique ni à conférer à l'affect une fonction justificative. Ces réactions peuvent plutôt être comprises comme des indicateurs de perturbation du sens, signalant un décalage entre les cadres de compréhension habituels et les propositions du texte.

Dans cette optique, l'enjeu n'est pas d'interpréter immédiatement ces émotions, mais de les situer : à quoi réagissent-elles dans le texte ? Quels présupposés mettent-elles en tension ? L'expérience affective ne constitue donc pas une fin en soi, mais un détour méthodique qui prépare un travail ultérieur d'analyse, de problématisation et de discussion critique.

Nussbaum montre d'ailleurs que les émotions peuvent être comprises comme des jugements évaluatifs incarnés, révélant ce à quoi un sujet accorde de l'importance, sans pour autant constituer des critères de vérité (2001). La prise en compte des affects vise ainsi moins leur interprétation immédiate que leur mise en suspension, afin de préparer un travail analytique ultérieur plus attentif aux enjeux conceptuels, éthiques et existentiels soulevés.

Il importe donc de préciser que la *lectio divina* ne vise ni à remplacer l'enquête philosophique ni à suspendre durablement l'exigence critique. Elle fonctionne comme un dispositif préparatoire et herméneutique, qui dispose l'esprit à recevoir le texte avant de l'interroger, de le problématiser et de le discuter collectivement. Là où l'enseignement philosophique plus traditionnel met principalement l'accent sur la dimension dialogique et argumentative du philosophe, la *lectio divina* permet de travailler plus explicitement sa dimension perceptive et attentionnelle, contribuant ainsi à réintégrer les dimensions sensibles et affectives comme composantes à part entière du jugement philosophique.

5. Le choix de l'extrait de Val Plumwood : une expérience-limite éclairante

Afin d'examiner plus concrètement ce que peut produire une lecture attentive aux dimensions affectives et perceptives de l'expérience philosophique, je m'appuie sur une activité pédagogique élaborée conjointement avec la professeure en éducation relative à l'environnement de l'UQAM, Mélanie Champoux. Nous avons retenu un passage de *Being Prey* dans lequel la philosophe relate une attaque de crocodile au cours de laquelle elle a frôlé la mort (Plumwood, 1996). Ce récit offre un point d'entrée particulièrement fécond pour explorer certaines idées centrales de son œuvre, notamment la vulnérabilité humaine, les relations d'interdépendance avec le vivant et la critique de l'illusion de maîtrise.

Avant la rencontre, c'était comme si je percevais l'univers entier à travers le prisme de mon propre récit, comme si les deux étaient parfaitement et harmonieusement imbriqués. Mais quand mon récit personnel a été brutalement arraché du récit plus vaste, j'ai entrevu un monde d'une indifférence saisissante, dans lequel je n'avais pas plus d'importance que n'importe quel autre être comestible. La pensée : « Cela ne peut pas m'arriver, je suis un être humain, je suis plus qu'un simple aliment ! » faisait partie de mon incrédulité terminale. C'était une réduction choquante : passer du statut d'être humain complexe à celui de simple morceau de viande (Plumwood, 1996, p. 39, traduction libre).

Plumwood décrit cette expérience comme une confrontation corporelle et existentielle à sa propre vulnérabilité. Ce qui frappe dans son récit n'est pas seulement le danger encouru, mais le bouleversement perceptif qui l'accompagne. En se découvrant soudainement comme une proie potentielle plutôt que comme un sujet extérieur et dominant, elle fait l'expérience concrète de sa condition de corps exposé, comestible et inscrit dans les réseaux d'interdépendance du vivant. Ce déplacement n'est pas seulement intellectuel : il est vécu dans la chair. L'expérience rend ainsi sensibles les limites des dualismes qui structurent traditionnellement le rapport occidental à la nature et met en crise ce que Plumwood (1993) nomme la « fiction de maîtrise », c'est-à-dire l'idée selon laquelle l'humain pourrait se situer à l'extérieur des processus écologiques dont il dépend.

Le recours à cet extrait ne vise pas à privilégier le spectaculaire ou l'émotionnel, mais à offrir un matériau philosophique particulièrement fécond pour explorer les conditions dans lesquelles une expérience affective peut éclairer un travail conceptuel rigoureux. Il permet d'interroger la manière dont certaines prises de conscience philosophiques — notamment en éthique environnementale — peuvent émerger d'une rencontre vécue qui précède, accompagne ou transforme l'élaboration théorique. Il dramatise une question abstraite : comment nous représentons-nous notre place dans la chaîne du vivant ? Comment supportons-nous l'idée que le monde ne nous est pas intrinsèquement favorable ? Que signifie se reconnaître comme vivant parmi les vivants ?

L'expérience décrite par Plumwood peut ouvrir un espace de déconstruction perceptive en mettant à nu l'illusion anthropocentrique d'une position d'extériorité à l'égard du vivant. Lire ce texte en *lectio divina*,

c'est accepter d'être touché par lui, voire « attaqué » symboliquement dans certaines de nos certitudes les plus profondes, dans un geste analogue à celui vécu par Plumwood.

Ce texte se prête particulièrement bien à une *lectio divina* puisqu'il mobilise simultanément la réflexion, l'imagination, les émotions et les sensations corporelles. Il invite à prendre conscience de la manière dont le dualisme humain/nature structure notre compréhension de nous-mêmes, des autres êtres vivants et de notre place dans le monde. Une telle expérience de décentrement anthropocentrique rejoint ce que Haraway (2016) désigne comme la nécessité d'apprendre à « demeurer avec le trouble » (*staying with the trouble*), c'est-à-dire à résister à la tentation de neutraliser trop rapidement ce qui dérange nos habitudes de pensée.

6. Dewey et Haraway : de l'expérience troublée à la *response-ability*

L'expérience-limite décrite par Plumwood illustre précisément ce que Dewey nomme une rupture de continuité dans l'expérience. La posture éducative que mobilise la *lectio divina* philosophique s'inscrit clairement dans une filiation pragmatiste. Pour Dewey, la pensée ne surgit pas dans l'abstraction, mais comme réponse à une situation vécue comme problématique — c'est-à-dire comme une rupture de continuité dans l'expérience ordinaire (Dewey, 1934 ; 1938). La pensée est ainsi située, sensible et orientée vers la transformation de l'expérience plutôt que vers la simple accumulation de connaissances.

Une situation doit d'abord être éprouvée comme problématique pour devenir objet d'enquête. La *lectio divina* rejoint précisément cette conception en créant les conditions d'un tel éprouvé. En ralentissant le rapport au texte et en suspendant provisoirement l'analyse immédiate, elle permet qu'émerge un trouble perceptif — confusion, surprise, malaise — non comme obstacle à la pensée, mais comme son point de départ possible.

La dimension esthétique de l'expérience, centrale chez Dewey, joue ici un rôle décisif. L'esthétique n'est pas décorative : elle désigne la manière dont une expérience fait sens en affectant le sujet dans son rapport au monde. En ce sens, la *lectio divina* ne cherche pas à produire des réponses, mais à approfondir une expérience de lecture, à laisser se manifester des continuités ou des ruptures de sens avant leur mise en forme conceptuelle. Elle prépare ainsi une enquête philosophique plus située, en amont de l'argumentation, en travaillant les conditions perceptives et attentionnelles à partir desquelles le jugement pourra se déployer.

Cette conception de la pensée comme expérience trouve un écho particulier dans les réflexions de Donna Haraway sur la responsabilité écologique. Pour Haraway (2016), penser l'Anthropocène implique d'apprendre à demeurer avec ce qui dérange et à cultiver une capacité de réponse qu'elle nomme *response-ability*. Cette capacité repose sur une disposition perceptive et relationnelle, impliquant une attention soutenue aux êtres, aux situations et aux interdépendances qui composent le monde vivant.

Dans ce cadre, la *lectio divina* peut être envisagée comme une pratique préparatoire à la *response-ability*. Par la lenteur qu'elle instaure, elle suspend les réflexes interprétatifs rapides ; par l'attention

qu'elle mobilise, elle soutient une disponibilité à ce qui se manifeste ; par la résonance affective qu'elle autorise, elle prépare une forme de réponse intérieure avant toute élaboration discursive. Elle rejoint ainsi d'autres approches relationnelles et situées de l'écologie, qui insistent sur l'apprentissage de nouvelles manières de percevoir et de cohabiter avec le vivant (Tsing, 2015 ; Kohn, 2013 ; Whyte, 2017).

Le point de jonction entre Dewey et Haraway réside alors dans une même intuition : le geste fondamental de la pensée n'est pas d'abord celui de la maîtrise conceptuelle, mais celui d'une entrée en relation. La *lectio divina*, en disposant le sujet à se laisser toucher par le texte et par le monde, peut contribuer à former une attention au sein de laquelle perception, affect et compréhension se nourrissent mutuellement, soutenant ainsi à la fois l'enquête philosophique et une responsabilité écologique élargie. Elle ne remplace ni l'analyse ni la critique ; elle cherche plutôt à enrichir les conditions à partir desquelles une réponse plus engagée — au texte comme au monde — peut émerger.

7. Effets observés, tensions et limites

Cette section repose sur un retour réflexif qualitatif élaboré à partir d'ateliers exploratoires animés par l'autrice dans le cadre de ses enseignements universitaires et de cours obligatoires de philosophie au collégial québécois (Cégep de Rosemont, Montréal). Les observations présentées, qui concernent principalement des étudiant·es âgé·es de 17 à 25 ans, s'appuient sur des notes de terrain, des retours écrits de participant·es et des échanges collectifs. Elles sont rapportées à titre exploratoire et ne visent ni l'évaluation systématique du dispositif ni la généralisation des résultats.

Plusieurs effets récurrents ont été observés : ralentissement du rythme cognitif, attention accrue au texte et à soi, émergence de résonances affectives, sensibilité plus fine aux nuances conceptuelles, renforcement de l'écoute et du respect des silences, ainsi qu'un déplacement partiel du registre argumentatif vers un mode plus exploratoire du penser. Ces effets ne constituent pas une transformation écologique au sens strict ; ils ouvrent plutôt un espace de disponibilité perceptive susceptible de soutenir une attention accrue aux relations d'interdépendance du vivant et d'amorcer un déplacement des représentations dualistes qui structurent encore largement notre rapport à la nature.

Dans certains cas, les participant·es ont rapporté avoir été particulièrement interpellé·es par des passages de texte, non d'abord sur le plan conceptuel, mais par la résonance personnelle qu'ils suscitaient. Ainsi, la lecture d'extraits portant sur l'aliénation chez Marx a donné lieu à des réflexions sur le rapport au travail étudiant. Plusieurs ont établi des liens entre les mécanismes décrits par Marx et certaines situations vécues dans leur emploi : l'obligation d'afficher constamment une attitude positive, de dissimuler certaines émotions ou encore d'accomplir des tâches dont ils ne percevaient ni le sens ni les retombées. Comme l'a exprimé une étudiante : « J'ai l'impression de devoir être fausse dans mon travail et de faire semblant d'être de bonne humeur même quand je ne le suis pas. » Ces échanges ont conduit à une réflexion sur différentes formes contemporaines d'aliénation, mais aussi sur la complaisance, l'authenticité et les tensions entre exigences professionnelles et intégrité personnelle.

De même, le doute cartésien a pu être abordé, dans un premier temps, non comme une opération logique formalisée, mais comme une expérience d'incertitude ressentie, avant d'être repris ultérieurement sur le plan argumentatif. Plusieurs étudiant·es ont ainsi formulé des réactions spontanées : « le doute est essentiel dans la quête de connaissance », « c'était déconcertant », « Descartes était-il fou ? » ou encore « quand faut-il arrêter de douter ? »

Ces prises de parole exploratoires prennent parfois la forme de ce que la professeure norvégienne de philosophie Guro Hansen Helskog (2019) nomme « speaking truly about life » (p. 10), c'est-à-dire des moments de parole « cœur à cœur » où les participant·es ne parlent pas d'eux-mêmes en racontant des détails biographiques personnels, mais à partir d'une expérience partagée de vulnérabilité intellectuelle. La visée est de s'engager dans une réflexion où l'expérience vécue sert de point d'appui à l'élaboration du jugement. Il ne s'agit donc ni de résoudre des difficultés personnelles ni de confondre la réflexion philosophique avec une simple expression émotionnelle, mais de reconnaître que certaines questions — telles que le doute, la certitude, la confiance dans la raison ou encore l'aliénation — engagent des dimensions existentielles qui gagnent d'abord à être éprouvées avant de pouvoir être élucidées conceptuellement.

On retrouve ici ce que Helskog décrit comme une « élévation latérale de l'esprit » (2019, p. 111). Plutôt que de chercher à résoudre immédiatement le problème posé, la réflexion commune déplace le regard des étudiant·es et leur permet d'aborder le concept depuis des angles affectifs, intuitifs et intellectuels à la fois. Habiter provisoirement la complexité du doute prépare ainsi un travail ultérieur de clarification et d'argumentation plus rigoureuse. Ces moments conduisent parfois à suspendre l'analyse conceptuelle afin de laisser place à une approche plus personnelle et sensible du texte. Il ne s'agit pas de substituer le ressenti à l'interprétation philosophique, mais d'explorer un détour possible à partir duquel le travail analytique peut ensuite être repris. En ce sens, les émotions peuvent également favoriser une forme d'invention conceptuelle en rendant perceptibles des problèmes qui n'émergeraient pas dans un cadre purement formel.

Un autre effet notable concerne le rapport aux auteur·rices étudié·es. La lecture lente et incarnée favorise une attention accrue à la position existentielle, éthique et parfois politique depuis laquelle les arguments sont formulés. Les textes apparaissent moins comme des constructions abstraites que comme des prises de position situées, engageant un rapport au monde, au vivant et à la responsabilité. Cette attention ouvre des questionnements sur l'engagement philosophique lui-même, sans réduire les textes à leurs conditions biographiques ou théoriques.

Ces observations rejoignent celles de Wright (2019), qui souligne que ce type de dispositif peut favoriser, chez certain·es étudiant·es, un engagement moins défensif et plus autonome dans l'interprétation des textes, ainsi qu'une prise de conscience des dimensions à la fois cognitives et non cognitives de la pratique philosophique. Sans se substituer à l'enseignement de la philosophie, le dispositif soutient une appropriation progressive des outils analytiques et argumentatifs et permet que des interprétations provisoires soient formulées comme hypothèses de travail avant d'être soumises à un examen critique.

Ces explorations herméneutiques peuvent être éclairées à la lumière des travaux en épistémologie des vertus, notamment à travers les notions de courage épistémique et de faillibilisme. Le courage épistémique ne consiste pas à affirmer des thèses de manière téméraire, mais à accepter l'exposition à l'erreur, à l'incertitude et à la critique dans le processus même de la recherche de vérité (Zagzebski, 1996 ; Baehr, 2011). Dans ce contexte, formuler une hypothèse encore fragile, explorer une interprétation embryonnaire ou risquer une lecture créative du texte ne constitue pas un défaut méthodologique, mais une disposition vertueuse du sujet connaissant.

Le faillibilisme rappelle quant à lui que toute connaissance demeure révisable et que le jugement se construit par essais, erreurs et ajustements successifs. La *lectio divina* soutient ainsi une pratique du philosophe qui conjugue exigence analytique et reconnaissance de la vulnérabilité épistémique. Elle permet de tisser ensemble pensée critique, pensée attentive et pensée créative, en faisant du risque intellectuel non un danger à éviter, mais une condition assumée de l'enquête philosophique.

Des tensions et des limites ont néanmoins été relevées : résistances initiales liées aux attentes académiques, crainte d'une dérive vers l'affectif, contraintes temporelles et difficulté d'inscrire durablement ces pratiques dans un cadre institutionnel largement structuré par l'évaluation cognitive et la performance analytique. Une limite importante concerne le statut de l'expérience vécue dans l'enquête philosophique. Si la résonance personnelle peut constituer un point d'entrée fécond dans la réflexion, elle ne saurait être confondue avec un critère de validité philosophique. Le fait qu'un texte touche, trouble ou fasse écho à une expérience ne garantit ni la pertinence d'une interprétation ni la solidité d'un argument. L'un des principaux défis de la méthode consiste précisément à articuler cette dimension expérientielle avec les exigences de clarification conceptuelle, de justification et de discussion critique propres à l'activité philosophique. Loin d'invalider le dispositif, ces tensions en révèlent les fragilités et soulignent la nécessité de penser des outils pédagogiques complémentaires, capables d'articuler exigences philosophiques, attention au sensible et contraintes institutionnelles.

Conclusion

La crise socioécologique invite à interroger en profondeur nos manières de percevoir, de penser et d'entrer en relation avec le monde. Si l'analyse conceptuelle, l'argumentation et la pensée critique demeurent des composantes essentielles de la formation philosophique, elles apparaissent insuffisantes lorsqu'elles sont dissociées des conditions perceptives, affectives et relationnelles à partir desquelles les problèmes prennent sens. Les pédagogies contemplatives, parmi lesquelles la *lectio divina* philosophique, ouvrent ainsi un espace encore peu exploré en didactique de la philosophie : celui de l'attention comme condition du philosophe.

En tant qu'adaptation laïque et pédagogique d'une pratique de lecture lente, structurée par les mouvements de *lectio*, *meditatio*, *oratio* et *contemplatio*, la *lectio divina* philosophique permet de rendre explicite cette dimension souvent implicite du philosophe. Les observations présentées suggèrent que cette démarche peut favoriser une disponibilité propice à l'enquête philosophique, en

permettant aux étudiant·es d'explorer des interprétations provisoires, d'assumer une certaine vulnérabilité épistémique et de tisser des liens entre expérience vécue et réflexion conceptuelle.

L'attention n'apparaît alors plus comme une simple habileté cognitive parmi d'autres, mais comme une condition épistémique du jugement. Cultiver l'attention, c'est apprendre à demeurer avec ce qui échappe à la compréhension immédiate et à développer une capacité de réponse réfléchie face aux réalités qui nous interpellent. Sans garantir à elle seule une transformation écologique, une telle pratique contribue à créer les conditions à partir desquelles une enquête philosophique plus incarnée, plus située et potentiellement plus responsable peut se déployer.

Références

- Abram, David. (1997). *The Spell of the Sensuous: Perception and Language in a More-Than-Human World*. Vintage Books.
- Albrecht, G., Sartore, G. M., Connor, L., Higginbotham, N., Freeman, S., Kelly, B., Stain, H., Tonna, A., et Pollard, G. (2007). Solastalgia: The distress caused by environmental change. *Australasian Psychiatry*, 15 (Suppl. 1), S95–S98. <https://doi.org/10.1080/10398560701701288>
- Bai, H., Scott, C., et Donald, B. (2009). Contemplative education and eco-pedagogy. *Curriculum Inquiry*, 39 (5), 649–678.
- Barbeau-Lavalette, A. (2021). *Femme forêt*. Éditions Marchand de feuilles.
- Barbezat, D. et Bush, M. (2013). *Contemplative practices in higher education*. Jossey-Bass.
- Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. Routledge.
- Brière, L. (2025). Apprendre de la politique des émotions écologiques. *Frontières*, 36(1). <https://doi.org/10.7202/1117118ar>
- Cassam, Q. (2019). *Vices of the mind*. Oxford University Press.
- Citton, Y. (2014). *Pour une écologie de l'attention*. Seuil.
- Contreras, A., Blanchard, M. A., Mouguiama-Daouda, C. et Heeren, A. (2024). When eco-anger (but not eco-anxiety nor eco-sadness) makes you change! A temporal network approach to the emotional experience of climate change. *Journal of Anxiety Disorders*, 102, 102822. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2023.102822>
- Cunsolo, A., et Ellis, N. (2018). Ecological grief. *Nature Climate Change*, 8, 275–281.
- Dalton, J. E., Hall, M., et Hoyser, C. (2021). *Lectio divina as contemplative pedagogy*. *Journal of Contemplative Inquiry*, 8(1), 91–113.
- Daniel, M.-F. (2017). Dignité humaine et Pensée critique dialogique chez des enfants et des adolescents. *Éthique en éducation et en formation*, (3), 47–68. <https://doi.org/10.7202/1042936ar>
- De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien*. Gallimard.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Perigee Books.
- Dewey, J. (1938). *Logic: The Theory of Inquiry*. Holt.
- Duckworth, E. (2006). « The having of wonderful ideas » and other essays on teaching and learning. Teachers College Press.
- Haraway, D. (2016). *Staying with the trouble*. Duke University Press.

- Helskog, G. H. (2019). *Philosophizing the Dialogos Way toward Wisdom in Education: Between Critical Thinking and Spiritual Contemplation*. Routledge.
- Herla, A., Pastorini, C., Point, C., et Tozzi, M. (2025). Pourquoi la formation en philosophie avec les enfants compte-t-elle ? Diotime. *Revue internationale de la didactique et des pratiques de la philosophie*, (98). <https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/098/009/>
- Kohn, E. (2013). *How forests think*. University of California Press.
- Lafont, A.-M., et Tozzi, M. (2022). Méditation, expérience de pensée et atelier à visée philosophique. *Diotime*, (92).
- Latour, B. (2017). *Où atterrir? La Découverte*.
- Lenoir, F. (2016). *Philosopher et méditer avec les enfants*. Albin Michel.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. Cambridge University Press.
- Morizot, B. (2020). *Manières d'être vivant*. Actes Sud.
- Nepton, S., et Point, C. (2024). Recenser les promesses pédagogiques de la philosophie pour enfants au Québec : un demi-siècle d'histoire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 26(2), 94–121. <https://doi.org/10.7202/1114080ar>
- Norgaard, K. (2011). *Living in denial*. MIT Press.
- Nussbaum, M. C. (2001). *Upheavals of thought: The intelligence of emotions*. Cambridge University Press.
- Pelluchon, C. (2018). *Éthique de la considération*. Seuil.
- Plumwood, V. (1996). Being prey. *Terra Nova*, 1, 32–44.
- Plumwood, V. (1993). *Feminism and the mastery of nature*. Routledge.
- Plumwood, V. (2024). *La crise écologique de la raison*. Traduit de l'anglais par Pierre Madelin; préface de Baptiste Morizot. Presses universitaires de France. (Ouvrage original publié en 2002.)
- Rosa, H. (2019). *Résonance : Une sociologie de la relation au monde*. La Découverte.
- Rose, D. B. (2013). *Wild dog dreaming*. University of Virginia Press.
- Sharp, A. M. (1987). What is a 'Community of inquiry'? *Analytic Teaching and Philosophical Praxis* 8(1).
- Tozzi, M. (2019). La discussion à visée philosophique. Dans *Perspectives didactiques en philosophie. Éclairages théoriques et historiques, pistes pratiques* (Dir. Tozzi). Lambert-Lucas, « Didac-philo », 165-180
- Tsing, A. (2015). *The mushroom at the end of the world*. Princeton University Press.
- van Dooren, T. (2014). *Flight ways*. Columbia University Press.
- Whyte, K. (2017). Indigenous climate justice. *Climatic Change*, 150(1–2), 1–12.
- Wright, J. (2019). Using lectio divina as an in-class contemplative tool. *Journal of Contemplative Inquiry*, 6(1), 71–94.
- Zajonc, A. (2013). Contemplative pedagogy: A quiet revolution in higher education. *New Directions for Teaching and Learning*, 2013(134), 83–94. <https://doi.org/10.1002/tl.20057>
- Zhong Mengual, E. (2021). *Apprendre à voir. Le point de vue du vivant*. Actes Sud.