Dogmatisme, catéchèse et développement cognitif

Pier Angelo Achille et Georges Croteau

Volume 12, numéro 1, 1986

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900516ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900516ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Achille, P. A. & Croteau, G. (1986). Dogmatisme, catéchèse et développement cognitif. *Revue des sciences de l'éducation*, 12(1), 1–20.
<https://doi.org/10.7202/900516ar>

Résumé de l'article

L'article s'applique à remettre en question l'hypothèse soutenue par Larivée dans la *Revue des sciences de l'éducation* (vol. VII, no 3, 1981) à l'effet que la catéchèse, telle qu'enseignée au primaire, relève du dogmatisme et risque d'entraver le développement cognitif des enfants. Une discussion de la définition de la catéchèse comme activité pédagogique dogmatique et des composantes du développement cognitif, la mise en rapport du développement cognitif et du développement religieux conduisent à situer la catéchèse parmi les activités de formation de la personne.

Dogmatisme, catéchèse et développement cognitif

Pier Angelo Achille et Georges Croteau*

Résumé - L'article s'applique à remettre en question l'hypothèse soutenue par Larivée dans la *Revue des sciences de l'éducation* (vol. VII, no 3, 1981) à l'effet que la catéchèse, telle qu'enseignée au primaire, relève du dogmatisme et risque d'entraver le développement cognitif des enfants. Une discussion de la définition de la catéchèse comme activité pédagogique dogmatique et des composantes du développement cognitif, la mise en rapport du développement cognitif et du développement religieux conduisent à situer la catéchèse parmi les activités de formation de la personne.

Abstract - This article proposes to question the hypothesis presented by Larivée in the *Revue des Sciences de l'Education*, (vol. VII, no 3, 1981) stating that catechism, as it is taught at the elementary level, is related to dogmatism and tends to interfere with the cognitive development of children. The authors present a discussion of the definition of catechism as a dogmatic pedagogical activity and of the components of cognitive development. The relation between cognitive development and religious development places catechism among the activities which promote human development.

Resumen - El artículo cuestiona la hipótesis presentada por Larivée en la *Revue des Sciences de l'Education* (vol. VII, no 3, 1981) en el sentido que el catecismo, tal como se enseña en el primario, se rige por un dogmatismo y puede bloquear el desarrollo cognoscitivo de los niños. Al discutir la definición del catecismo como actividad pedagógica dogmática y los componentes del desarrollo cognoscitivo, se establece una relación entre este último y el desarrollo religioso, la cual conduce a situar el catecismo entre las actividades de formación de la persona.

Zusammenfassung - Dieser Artikel unternimmt es, die Hypothese zu widerlegen, die Larivée in der *Revue des Sciences de l'Education* (vol. VII, no 3, 1981) vertreten hat, nämlich, dass der Religionsunterricht, wie er derzeit in den (Québecker) Volksschulen erteilt wird, dogmatisch geprägt sei und die Entwicklung des Denkvermögens der Kinder behindere. Eine Diskussion der Definition des Religionsunterrichts als dogmatische pädagogische Tätigkeit, und der Komponenten der Denkentwicklung, sowie die Aufstellung einer Beziehung zwischen Denkentwicklung und religiöser Entwicklung führen dazu, den Religionsunterricht in die Aktivitäten der Persönlichkeitsbildung einzureihen.

* Achille, Pier Angelo: professeur, Université de Montréal.
Croteau, Georges: professeur, Université du Québec à Trois-Rivières.

Un article intitulé «La catéchèse scolaire, un écueil au développement cognitif» a paru dans la *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol. VII, no 3, 1981¹. L'auteur, Serge Larivée, professeur à l'École de Psycho-éducation de l'Université de Montréal, formule l'hypothèse que la catéchèse, telle qu'enseignée au cours primaire, relève du dogmatisme et risque d'entraver le développement cognitif des enfants.

Les présents commentaires répondent, en quelque sorte, aux vœux de l'auteur. Dans un premier temps, il sera question d'analyser la nature des hypothèses et, en particulier, de critiquer la démarche analytique visant à définir la variable indépendante.

Dans un deuxième temps, il s'agira de réfléchir sur le développement cognitif et de mettre en évidence comment s'y prend Larivée pour postuler l'influence de l'enseignement religieux sur le développement cognitif. Ces deux premières parties constituent, en quelque sorte, une critique méthodologique de l'hypothèse de Larivée. A cette critique méthodologique suivra une critique épistémologique, c'est-à-dire une analyse de la conception de la catéchèse à la lumière des connaissances sur le développement religieux. Enfin, étant donné que l'article de Larivée prône une conception pédagogique, celle-ci fera l'objet d'une dernière série de considérations.

Analyse méthodologique

La variable indépendante: le dogmatisme

L'analyse d'hypothèses de recherche est possible selon deux lignes: tout d'abord, elle peut porter sur la rigueur du raisonnement qui a permis de les élaborer; en deuxième lieu, sur la possibilité de passer de la formulation théorique de ces hypothèses à de véritables études empiriques. Et pour emprunter le cheminement traditionnel, il faut commencer par ce qui, selon le chercheur, exercera une influence ou produira des résultats, soit la variable indépendante, ou le dogmatisme de la catéchèse.

Il importe donc d'analyser comment l'auteur définit «le dogmatisme» et les critères qui lui permettent de qualifier l'enseignement de la catéchèse de «dogmatique».

Pour définir le dogmatisme, Larivée fait appel à l'ouvrage de Rokeach (1960) qui constitue une étape importante dans le développement de la psychologie sociale. Rokeach, en effet, grâce à deux questionnaires, l'un de dogmatisme, l'autre d'opiniâtreté, réussissait à démontrer que certaines personnes adoptaient un mode de pensée dogmatique dans leur façon d'adhérer à une idéologie ou à une croyance. Jusque là, sous l'influence des études sur les préjugés et sur la personnalité autoritaire (Allport, 1958; Adorno et al., 1950), le contenu même de la croyance ou de l'idéologie définissait, dans une certaine mesure, la personnalité autoritaire.

Rokeach a mis en doute - et cela demandait du courage à l'époque du maccarthysme - que l'idéologie de droite comme telle, suffise pour définir une personnalité autoritaire. Il fit la distinction entre le contenu d'une croyance (*belief content*) et la façon d'y adhérer (*belief system*). La conception du dogmatisme se réfère donc à un mode de fonctionnement de l'intelligence, qui est en corrélation avec des sentiments d'insécurité et non pas avec le contenu de la croyance.

Dès l'introduction de son volume, Rokeach s'empresse de préciser qu'il étudie les gens qui ont obtenu les résultats les plus élevés et les plus bas à ses échelles de dogmatisme: il le fait pour relever quels autres aspects de la personnalité sont reliés à ces deux modes extrêmes de fonctionnement. Cependant, les gens ne se classent pas en catégories dichotomiques; bien au contraire, ils se classent sur un continuum qui va du pôle de la mentalité ouverte au pôle de la mentalité fermée ou dogmatique. Précision importante parce que, dans sa préoccupation d'étudier les caractéristiques personnelles de ces individus aux extrêmes du continuum, Rokeach veut d'abord en donner une description; ensuite, il met bien en garde contre l'adoption d'un schème de classification binaire. Quand on classe les gens en deux catégories, on en valorise une et on déprécie l'autre. De plus, toutes les études citées dans son ouvrage n'apportent qu'une description de la mentalité ouverte ou fermée et Rokeach (1960) n'avance aucune explication quant aux causes ou à la genèse de ces formes de mentalité:

Dans le développement d'une science, que ce soit physique ou sociale, la première étape consiste dans une démarche d'analyse minutieuse et de description, plutôt que dans une démarche explicative. Nous avons remarqué, parmi nos collègues, la tendance à devenir impatients quand il s'agit de mener une analyse minutieuse et une description des événements psychologiques. Ils ont tendance à passer prématurément à des explications psychodynamiques ou à d'autres sortes d'explications de tels événements. Notre point de vue est qu'avant de pouvoir expliquer un phénomène, nous devons connaître d'abord de quoi il s'agit, avant de pouvoir élaborer une explication. (p. 10)

La citation est claire: elle enlève toute tentation de déclarer que l'adhésion à telle ou telle religion, voire à une secte, soit en elle-même la cause du dogmatisme.

Serge Larivée, après une description des caractéristiques des personnalités dogmatiques où il suit de près le contenu de l'ouvrage de Rokeach, cite une série de travaux dans un contexte tel que l'adhésion à la foi chrétienne devient un signe en elle-même, sinon la cause d'une mentalité fermée et dogmatique. Il oublie que l'un des mérites de Rokeach est d'avoir étudié ce type de mentalité indépendamment du contenu des croyances.

D'ailleurs, les études corrélationnelles de Rokeach et de ses collaborateurs ne parvinrent pas à mettre en évidence les causes de la pensée dogmatique.

Godin (1961), en faisant la critique de l'ouvrage de Rokeach, écrivait:

Quant aux catholiques, s'ils ont indubitablement une forte structuration de leurs croyances (et donc des cotes élevées aux tests de Rokeach), on sait maintenant qu'ils varient fortement (autant que certains protestants) dans leur «intolérance» selon les milieux et selon les individus. L'intolérance du catholique cesse ici d'apparaître comme une fatalité psychologique; elle est mesurable, aux nouveaux questionnaires de Rokeach, comme un simple trait de «mentalité close», contre lequel travaille l'Esprit du Seigneur. (p. 172)

A Serge Larivée n'échappe pas la distinction fondamentale entre le contenu d'une croyance - contenu qui peut être plus ou moins structuré - et le type ou la forme d'adhésion à une croyance qui peut être plus ou moins dogmatique. Mais, lors de l'analyse d'une partie des objectifs du programme de catéchèse de première année du primaire, il se limite à retrouver des éléments qui relèvent du dogmatisme dans les objectifs de ce programme.

Un contenu «dogmatique» entraîne une pédagogie «dogmatique» développée par des enseignants, sans doute aussi «dogmatiques», au moins ceux qu'il décrit dans ses anecdotes. C'est là un revirement remarquable dans le raisonnement: ayant suivi Rokeach pas à pas, il conclut le contraire de ce que cet auteur a brillamment démontré.

Pour Larivée, tout contenu qui sous-tend des dogmes est dogmatique. Cette conclusion qui nie toute la démarche de Rokeach permet ensuite à Larivée de passer à la définition de la variable dépendante, soit le développement cognitif. Nous ferons plus loin la critique des facteurs d'équilibration, dont se sert Larivée, au sujet du développement cognitif.

Soulignons pour le moment quelques avenues qui auraient été possibles au docteur Larivée. Au lieu de partir de l'analyse partielle du contenu du programme de la catéchèse en première année du primaire et de certains aspects de la méthode pédagogique suggérée, il eut été intéressant de tenter de définir, au moins conceptuellement, trois systèmes interreliés de sous-variables: celles qui se réfèrent au contenu du programme et à ses objectifs; celles qui se réfèrent aux méthodes pédagogiques proposées; celles qui se réfèrent à la réalisation concrète de l'enseignement religieux au primaire.

L'analyse de ce dernier système aurait pu amener Larivée au seuil d'une véritable étude empirique, à l'instar de ce qui s'est passé dans les recherches évaluatives des programmes d'enrichissement pédagogique. Ces recherches aboutissaient à des résultats équivoques et déroutants quand les chercheurs s'en tenaient à un schéma expérimental ou quasi-expérimental et ils utilisaient le programme, dans sa formulation générale, comme variable dépendante. Au contraire, Ryan et Moffit (1974), au lieu de considérer seulement le contenu et les objectifs de ces programmes d'enrichissement du langage, ont étudié par l'observation directe

le type de langage que l'enseignant adoptait quand il parlait aux enfants. Ils ont mis en évidence que malgré les objectifs similaires et malgré le fait qu'il s'agissait des mêmes enseignants, ces derniers ne parlaient pas de la même façon aux enfants des groupes différents. Ils adoptaient un langage plus élaboré quand ils s'adressaient aux enfants dont le langage, au départ, était déjà assez développé et ils simplifiaient leur vocabulaire avec les enfants dont le langage avait davantage besoin d'être enrichi. Les résultats obtenus n'étaient pas corrélatifs aux objectifs du programme, mais au langage des enseignants. Selon ce modèle interactionniste, ou selon le modèle interactionniste que Cicourel (1979) a adopté pour étudier la signification de la passation de tests dans une classe d'enfants défavorisés, il serait possible d'explorer jusqu'à quel point une attitude autoritaire et dogmatique bloque ou empêche le développement des enfants. Car il s'agit bien, à notre avis, de la seule avenue ouverte, celle d'étudier les interactions concrètes entre enseignants et élèves. Se limiter à définir le fonctionnement dogmatique des enseignants rencontre les objections de Rokeach lui-même qui admet que le lien entre un mode de pensée et la conduite concrète, pratique, n'est pas clair et défini. Cinq ans après la parution de l'ouvrage de Rokeach, un autre psychologue social américain, Brown (1965), fait une précision importante:

Il est impossible de diagnostiquer l'autoritarisme par un inventaire de croyances, par une série de questions auxquelles je réponds que je suis d'accord ou pas d'accord, mais seulement à partir des circonstances qui permettent, à une personne de changer ou de ne pas changer. (p. 543)

De ces deux remarques, il est possible de percevoir les influences de la perspective situationniste et de la perspective interactionniste en psychologie sociale, qui ont âprement critiqué le concept de personnalité, défini par la mesure des traits, et toute forme d'opérationnalisation a priori, de l'analyse des conduites. Ces tendances commençaient à s'affirmer lors de la parution de l'ouvrage de Rokeach; vingt-deux ans sont passés, sans que Larivée n'en fasse moindrement mention. Il n'est pas question de se lancer ici dans une critique historique de ces courants; il faudra cependant en tenir compte lors d'une analyse conceptuelle approfondie des variables reliées aux attitudes «dogmatiques» des enseignants de catéchèse.

Quoique de moindre intérêt aux fins de l'orientation d'études empiriques de la question, l'analyse du contenu du programme aurait pu mettre en évidence les présupposés sous-jacents à ce texte et la relation entre ce texte écrit et les idéologies, croyances, connaissances d'un milieu socio-culturel donné à un moment historique donné. Répondre adéquatement à la question: **«Quelles sont les idées présentes dans un milieu qui se cristallisent dans ce texte de programme?»** offrirait la possibilité d'analyser par la suite la concordance ou la discordance entre les objectifs énoncés dans le programme et les objectifs concrets, tels qu'assumés et poursuivis par les enseignants. La critique contextuelle fournit au chercheur qui veut s'en servir une méthodologie rigoureuse d'analyse du contenu qui permet

de dépasser les premières impressions à la lecture d'un texte, d'approfondir les origines et les sources du texte lui-même, bref, d'en délimiter la signification.

De plus, la recherche en sémantique ou en psycho-linguistique pourrait offrir des outils d'analyse du langage de ce texte et éventuellement de sa compréhension chez les enseignants. Ce serait là une autre perspective d'études systématiques et empiriques. Mais l'analyse reste à faire. Nous nous contenterons de mettre en parallèle certaines affirmations de Larivée et certains textes «dogmatiques» sur les thèmes touchés par celui-ci. Cela suffira pour mesurer la distance entre l'analyse de Larivée et ce qu'il aurait pu faire.

A titre d'exemple,

Selon la doctrine catholique, une seule religion peut être considérée comme dépositaire de la Vérité... Une telle fonction condamne ipso facto toutes les autres religions. (Larivée, 1981, p. 452)

Or, dans la déclaration conciliaire *Nostra aetate* de Vatican II, (1966), il est écrit:

L'Eglise catholique ne rejette rien de ce qui est vrai et saint de ces religions (non chrétiennes). Elle considère avec un respect sincère ces ... règles et doctrines ... (qui) apportent souvent un *rayon de la Vérité* qui illumine tous les hommes ... (p. 550)

Larivée constate «le succès des périples papaux autour du monde» mais il ne sait pas si ce succès est attribuable «à la personnalité attachante du pape ou à la rigidité de ses propos moraux!» Mais cette réponse importe peu, ajoute-t-il, «si l'on tient compte de l'équation entre les propos émanant de l'autorité et le degré de véracité que leur accordent les auditeurs dogmatiques».

Or, dans la déclaration sur la liberté religieuse, le Concile affirme encore: **C'est par la médiation de sa conscience que l'homme perçoit les injonctions de la loi divine; c'est elle qu'il est tenu de suivre fidèlement en toutes ses activités ...** (Vatican II, 1966, p. 559).

Larivée affirme du mystère qu'il s'agit d'une vérité qu'on ne peut comprendre (p. 463). Or, des théologiens bien connus tels Rahner (1962, p. 189-190) et Léon-Dufour (1975, p. 381) affirment que le mystère est pourtant une réalité qu'on peut comprendre mais dont on n'épuise jamais l'objet. Lorsque le mot s'applique au dessein éternel de salut, ce qui est souligné, ce n'est pas l'aspect impénétrable à la raison, mais celui de révélation.

Ces remarques terminées, revenons maintenant au deuxième point de cet article: le développement cognitif de l'enfant.

La variable dépendante: le développement cognitif

L'hypothèse centrale de Larivée, rédigée en termes assez vagues, prévoit que l'enseignement de la catéchèse risque de constituer un écueil au développement cognitif. Dans la définition du développement cognitif, Larivée établit la relation théorique entre la variable indépendante et la variable dépendante. L'enseignement religieux ralentirait le développement cognitif dans la mesure où il ne correspondrait pas au processus dynamique de l'équilibration, tel que décrit par Piaget.

Dans ce processus d'équilibration, l'activité du sujet sur les objets est prépondérante, dans la perspective de Larivée. En cela, d'ailleurs, il semble adopter le point de vue prédominant de la plupart des adaptations pédagogiques de l'épistémologie génétique piagétienne. Larivée dit de la pédagogie de la catéchèse:

Inutile d'insister plus longuement sur l'inadéquation d'une telle pédagogie: car s'il y a un besoin essentiel au développement de l'enfant, c'est précisément ce besoin d'activité qui permet de structurer et restructurer constamment ses schèmes, bref de construire le monde au fur et à mesure de son action sur le réel. (manipulation active et spontanée). (p. 456)

Il insiste beaucoup, au début de la section III, *Dogmatisme et fonctionnement de l'intelligence*, sur l'activité du sujet (p. 458), activité que le sujet exerce sur un objet assimilable, défini comme tel par Piaget, 1975, p. 106, cité par Larivée, 1981, p. 458) comme: ... consistant dans le temps et dans l'espace, ... ses parties se tiennent, ... isolable et accessible à la manipulation ...

Discutant les liens entre équilibration, enseignement religieux et dogmatisme, Larivée insiste sur le fait que la présentation du «mystère» dispense l'enfant «de construire ses réponses à partir du réel» (p. 463). Peu après, Larivée compare la catéchèse aux mathématiques modernes. Tandis que l'enfant peut vérifier l'énoncé « $2 + 2 = 4$ » par la manipulation de deux ensembles de deux objets, en catéchèse, l'enfant ne peut vérifier le mystère de la Trinité (p. 464).

Dans tous ces exemples, Larivée, sans l'affirmer clairement et en toutes lettres, met de l'avant une série d'affirmations: **l'activité de l'enfant est surtout assimilable à la manipulation; la manipulation est assimilable à la manipulation de l'objet; l'objet doit être un objet réel, donc possédant les caractéristiques des objets matériels.**

Il faut alors revenir à Piaget pour y retrouver un schéma éclairant des facteurs de l'équilibration, qui sont de trois ordres: **la manipulation active des objets; les stimulations en provenance de l'environnement social; les facteurs héréditaires** (cf. Figure 1).

Figure 1

**Schéma des facteurs de l'équilibration présenté par Jean Piaget à la
réunion de fondation de la Jean Piaget Society à Philadelphie,
le 26 mai 1971.
(Rapportée par Emling, 1978).**

Cette figure permet d'amorcer un raisonnement sur les facteurs d'équilibration qui interviennent dans les divers champs de la connaissance et de l'expérience de l'enfant. Et on pourrait distinguer, comme le fait Petter (1961) dans son analyse de l'ensemble des ouvrages de Piaget, la connaissance du monde physique, la pensée causale et le jugement moral. Les trois sortes de facteurs interviennent dans chaque domaine de connaissance, mais si Piaget met en évidence la manipulation des objets dans la connaissance du monde physique, il accentue par ailleurs l'importance de la stimulation sociale quand il s'agit du jugement moral et de la pensée causale.

Dans l'enseignement religieux, il ne s'agit pas de connaître la réalité physique; donc, s'acharner à une analyse qui tient compte surtout des travaux de Piaget sur la connaissance de la réalité physique ne mène nulle part. Car il s'agit plutôt de la transmission d'une donnée révélée, d'une tradition, d'une orientation générale face au monde et à son origine, ainsi que d'une orientation morale. De ce point de vue donc, il vaut la peine d'analyser les travaux de Piaget qui ont étudié les aspects de la pensée davantage apparentés à ceux que l'enseignement de la catéchèse est susceptible de mobiliser: le jugement moral et la pensée causale.

Ce sont les travaux où Piaget a davantage développé l'importance de la stimulation sociale dans l'apprentissage et le développement. Dans la conclusion du volume qui rapporte les études sur le jugement moral, Piaget (1932) aborde le problème de la transmission des normes morales et de ses effets. L'enfant découvre l'existence des règles, mais ou bien les adultes, ou bien ses copains, dans le cas du jeu, lui transmettent les contenus des règles. Ces contenus sont les matériaux sur lesquels l'enfant exerce à la fois son jugement et sa volonté: le premier étant le régulateur des aspects cognitifs de la morale, le deuxième, le régulateur des aspects affectifs. Et dans une discussion extrêmement brillante, inspirée des travaux sur le respect de Bovet (1927), Piaget illustre l'origine de la morale et du devoir qui découle des commandements reçus d'une personne respectée (admiration et crainte en même temps), et l'origine de la morale de collaboration, qui découle des échanges avec les pairs.

Dans le domaine du développement du jugement moral, Piaget met en relief l'importance capitale de la transmission des règles et des normes grâce à l'interaction sociale. L'enfant compare sa propre règle à celle des copains ou à celle de l'adulte. Il s'agit là de la transmission d'une tradition; Piaget lui-même a observé, par exemple, que les enfants jouent à des jeux de billes selon des règles qui sont demeurées inchangées au cours des années. La transmission d'une tradition est aussi un facteur d'équilibration, donc de développement.

Dans le domaine de la pensée causale (Piaget, 1926), l'enfant dispose, d'une part, de ses perceptions du monde, d'autre part, il voit et entend les adultes; mais l'enfant se pose spontanément des questions sur l'origine du monde et il trouve des réponses artificialistes d'abord, naturalistes ensuite. Cela semble préoccuper Serge Larivée quand il affirme que l'un des effets de l'enseignement religieux peut être la persistance chez les enfants d'explications artificialistes. Plusieurs auteurs, entre 1930 et 1950, ont mis en doute l'existence même de l'artificialisme, mais l'étude de Laurendeau et Pinard (1962) a permis de **confirmer l'existence de l'artificialisme, découverte et décrite par Piaget; de fixer l'âge moyen auquel l'enfant passe de l'attribution des causes à un être tout puissant, à des causes naturelles; de repenser la question que Piaget s'est posée en 1926: «Comment se fait-il que les enfants font référence à Dieu dans leur expérience de l'origine des choses? Est-ce qu'il s'agit d'un effet de l'éducation religieuse reçue?» Piaget l'exclut.**

Il s'agit d'une forme originelle de la pensée enfantine qui n'est pas provoquée par les questions que l'adulte pose à l'enfant. En effet, on pourrait croire qu'un enfant soit porté à répondre n'importe quoi si un adulte lui pose, à brûle-pour-point, des questions qu'il ne s'est jamais posées de lui-même. Mais d'où origine la série d'explications artificialistes que donnent les enfants? Comme pour le jugement moral, les interactions sociales prennent une importance capitale. En effet, Piaget (1926) invoque deux causes sociales: **le lien de dépendance matérielle entre l'enfant et ses parents; la déification spontanée des parents.**

Quant au premier point, l'enfant voit ses parents lui fournir alimentation, abri, bien-être, habillement. Il conçoit que les parents ont organisé le monde autour de lui. Très tôt, il se pose des questions sur son origine et se donne en même temps des réponses. Ce sont là des théories enfantines de la naissance sur lesquelles existent de nombreuses études, surtout en psychanalyse.

Quant au deuxième point, la déification spontanée des parents, Piaget s'appuie encore, comme il l'a fait pour le jugement moral, sur les travaux de Bovet sur le développement religieux, travaux qu'il qualifie comme étant de la plus haute importance. Incidemment, dans d'autres ouvrages postérieurs, Piaget citera toujours ces travaux que Bovet a publiés dans les années vingt. L'enfant manifeste un sentiment filial d'admiration pour ses parents, il attribue spontanément à ceux-ci les perfections et les attributs que plus tard il transférera à Dieu, si l'éducation religieuse lui en donne l'occasion. Piaget est donc d'accord avec Bovet sur deux faits : **l'enfant se pose des questions; spontanément, il cherche des explications à partir de ce qu'il a observé chez ses parents.**

Au fur et à mesure qu'il s'aperçoit des limites de ces derniers, il se tourne vers l'extérieur pour trouver une «cause» des choses, en dehors de lui et en dehors de ses parents. Mais ce mouvement témoigne encore une fois que, effectivement, l'enfant se pose des questions. C'est là l'origine de la religion naturelle de l'enfant : avec l'apparition de la pensée précausale apparaît donc une quête du sens et de l'origine des choses.

Pour conclure cette partie, il apparaît évident que la simplification induite des facteurs d'équilibration et l'utilisation de ce que dit Piaget de la manipulation laissent dans l'ombre le facteur d'équilibration le plus important pour une activité pédagogique de la nature de la catéchèse et de l'enseignement moral. Dans un cas comme dans l'autre, il s'agit de conduire l'enfant par la main, afin qu'il parvienne à partager une croyance, transcendante, dans le cas de la catéchèse, humaniste-scientifique, dans le cas de la morale, avec ses contemporains et ses aînés.

Une autre difficulté surgit à propos de la variable dépendante du docteur Larivée. Dans son hypothèse, Larivée prévoit qu'un processus, l'enseignement, influence un autre processus, le développement. Il ne se prononce pas sur la nature de cette influence : est-ce qu'il s'agit d'une covariation ou d'une véritable relation causale ? Dans le doute, il reste la possibilité de considérer l'orientation de tout l'article qui propose carrément l'abolition de l'enseignement de la catéchèse à l'élémentaire. Proposer cette modification signifie, ou bien que Larivée prétend avoir fait la preuve d'une influence directe et causale entre les deux processus, ou bien qu'il s'attend de pouvoir la trouver. En conscience, aucune corrélation ne constitue une preuve et ne reste ouverte que la perspective d'une étude expérimentale.

Du point de vue méthodologique, Larivée lance un défi de taille: la démonstration qu'un processus influence un autre processus. Est-ce que cela peut se faire par une étude expérimentale? De plus en plus, en sciences humaines, apparaissent clairement les limites des études expérimentales: l'isolement des variables et leur opérationnalisation comporteraient dans le problème envisagé par Larivée, des difficultés pratiquement insurmontables. Par ailleurs, dans l'article de Larivée, il n'y a pas de discussion relative à d'autres modèles, ni de recherche des approches méthodologiques qui s'apparenteraient, par exemple, à l'approche systémique.

Larivée ne semble pas se rendre compte de cette impasse: la relation entre les variables est présentée comme causale, mais manque de tout raisonnement qui permettrait d'entrevoir la possibilité de vérifier une hypothèse qui prévoit l'influence d'un processus sur un autre processus. Cette difficulté méthodologique ne préoccupe pas Larivée qui poursuit, dans un cadre théorique développemental et interactionniste, le raisonnement spécifique d'un expérimentaliste.

Cette difficulté étant maintenant soulevée à la suite de la critique de la méthodologie de Larivée, analysons maintenant les fondements épistémologiques de son hypothèse.

Critique épistémologique

Jusqu'ici, une analyse méthodologique a permis de mettre en évidence les limites intrinsèques des hypothèses de Larivée: elles n'ont pas de fondement et ne donnent pas lieu à des propositions de recherches. Mais Larivée tire de ses hypothèses certaines conclusions d'ordre politique et pédagogique qui suscitent une analyse au niveau épistémologique. Cette analyse permettra ensuite de revenir sur les implications pédagogiques de l'hypothèse de Larivée.

Dans tout l'article, il est question de *développement cognitif*, il n'est jamais question de *développement religieux*. Or, Piaget lui-même, quand il doit expliquer l'origine de la pensée artificialiste chez l'enfant, reconnaît que cette façon spécifique de répondre aux questions spontanées sur l'origine de soi, de la vie, du monde, se manifeste en même temps que la naissance du sentiment religieux. Piaget, comme nous l'avons rappelé plus haut, cite les travaux de Bovet et d'ailleurs, il le fera toujours avec respect et admiration dans une série d'ouvrages et d'essais postérieurs au *Jugement moral* et à *La représentation du monde* ... pour mettre en relief non seulement l'importance des relations de l'enfant avec ses parents, mais aussi pour rappeler la dimension affective impliquée dans les théories spontanées de l'origine de soi, de la vie et des choses, théories sur lesquelles s'est particulièrement penchée la psychanalyse. Piaget limite son analyse à la pensée précausale, mais il ne limite pas le phénomène de la naissance du sentiment religieux à la pensée précausale.

Psychologiquement, le phénomène religieux sur le plan individuel comporte des dimensions cognitives, affectives, relationnelles. L'origine du sentiment reli-

gieux se situe donc bien avant que l'enfant ne commence l'école. Bovet retrace par des observations pertinentes quelques phénomènes importants qui jalonnent le développement du sentiment religieux. Tout d'abord, la première adoration où l'enfant ressent un sentiment de grandeur, de beauté ou d'admiration sans borne à l'égard de ses parents; ensuite, la première crise religieuse de l'enfant se manifeste lorsque ce dernier réalise que ni lui, ni ses parents n'ont fait le monde et les choses qui l'entourent. Bovet cite l'expérience d'un enfant qui voit ses parents pleurer à la suite d'un orage qui a détruit les récoltes: il y a donc une puissance qui dépasse celle des parents. C'est là que commence la quête de Dieu dans le monde; mais comme pour toutes les autres facettes du développement, le développement religieux nécessite une alimentation appropriée. Autrement, l'enfant en resterait à une religion primitive, caricaturale. Bovet n'hésite pas à déclarer qu'à l'âge de raison, autour de sept ans environ, quand l'enfant sort de son monde égocentrique, il est nécessaire de l'éclairer tout en l'entourant d'amour et de respect. Faire participer l'enfant aux pratiques, aux événements religieux, lui transmettre les faits de l'Écriture, les doctrines qu'il peut comprendre, voilà des tâches de l'éducation chrétienne qui, loin d'imposer un cadre rigide, introduisent l'enfant dans le monde objectif de la religion des adultes.

Ces premiers travaux de Bovet qui mettent en évidence l'idéalisation des parents et en même temps un développement qui permet à l'enfant de se décentrer de cette relation idéalisée, anticipent en quelque sorte les travaux plus récents sur les relations d'objet qui ne sont pas sans conséquences sur l'étude du développement religieux, comme font remarquer Homans (1981) et Gay (1981). Ces auteurs présentent les ouvrages de Kohut, Lasch, Zweig, Winnicott, qui ont analysé les principaux mécanismes grâce auxquels les enfants établissent un lien avec les figures parentales. L'idéalisation de ces figures permet à l'enfant de s'en détacher et de se construire une image positive de lui-même. Le parallélisme entre ces travaux récents et ceux de Piaget dans *La représentation du monde ...* est remarquable.

L'enfant passe d'un état de dépendance à un état d'autonomie croissante au fur et à mesure qu'il découvre les limites et la finitude des parents. Si ce processus s'interrompt brusquement, l'enfant développe des mécanismes de compensation pour maintenir l'estime de soi qui peuvent aboutir aux manifestations pathologiques du narcissisme (exagération ou dépréciation de l'image de soi, idéalisation ou regret de figures toutes-puissantes, entre autres). Kohut (1971) développe dans ses travaux les liens entre le narcissisme et l'empathie. Quelques années auparavant, Mailloux (1962) définissait magistralement une distinction extrêmement importante entre l'amour de soi et le narcissisme. Il mettait en évidence que la possibilité de se concevoir comme un objet bon en soi constitue une étape cruciale du développement de l'enfant, de laquelle dépendent la capacité de relation avec les autres et la capacité de relation à un «Autrui» absolu. D'ailleurs, déjà au début des années 50, Rumke (1952) avait avancé une théorie inté-

ressante du développement de la croyance. A partir d'une centration sur soi, l'individu, durant son développement, s'ouvre à autrui par un processus continu jusqu'à s'ouvrir à l'autrui absolu.

Contrairement aux positions dominantes à l'époque qui soutenaient que croire était un signe d'immaturité ou d'un arrêt dans le développement, cet auteur démontre, en s'appuyant sur des données factuelles, que la croyance comporte une croissance tandis que l'incroyance dérive d'un arrêt de ce développement ou d'un refus d'affronter l'une ou l'autre étape qui le constituent. Il démontre aussi que l'absence de toutes stimulation et éducation adéquates durant l'enfance peut amener à l'atrophie du sentiment religieux.

Dans la perspective rapidement esquissée ici, le développement religieux, comme tout autre aspect du développement humain, s'enracine dans les premières expériences de l'enfant et commence bien avant que celui-ci soit rendu à l'école.

Salman (1968) a repris et développé les aspects cognitifs, affectifs, relationnels de l'initiation chrétienne de l'enfant. Dans cette perspective, l'éducation religieuse ne s'adresse pas seulement à l'intelligence de l'enfant, mais tient compte des différentes dimensions de la personnalité.

Le psychologue Elkind (1979) qui a longuement travaillé dans le cadre de la perspective piagétienne à l'étude du développement religieux chez l'enfant et l'adolescent et qui, dans ses études empiriques, s'en est tenu à la compréhension de la religion (en anglais: *religious understanding*) ne fait pas abstraction de ces dimensions quand il aborde la réflexion sur la place de la religion institutionnelle dans le développement personnel.

Elkind part lui aussi du dynamisme de l'équilibration et fait un rappel rapide et synthétique de la théorie de Piaget. Il n'en reste pas cependant à la dimension épistémologico-génétique, il l'analyse sur un plan existentiel comme il appert de cette citation:

Piaget a développé une théorie générale de l'intelligence selon laquelle il fait dériver la pensée des adultes de l'élaboration des habilités mentales de l'enfant. Piaget soutient que chaque aptitude mentale nouvelle comporte le besoin de se réaliser dans l'action et qu'au cours de cette réalisation, l'individu entre en conflit avec la réalité sociale et physique. La solution de chacun de ces conflits engendre des changements structuraux que nous appelons croissance et qui, à leur tour, ouvrent le chemin à d'autres conflits et à une nouvelle croissance, selon une dialectique sans fin. (p. 270-271)

Avec une expression synthétique, Elkind appelle *cognition need capacities* chaque aptitude cognitive reliée à un besoin qui suscite des comportements qui peuvent amener à une confrontation entre l'enfant et son milieu. Par exemple, l'enfant qui commence à acquérir le langage et se pose des questions sur l'origine

des choses (besoin), commence à poser une série infinie de «pourquoi»? à ses parents (comportement qui peut provoquer un conflit avec l'entourage). De fait, les parents peuvent devenir irrités par ce bombardement de questions (manifestation du conflit). Nous croyons pouvoir traduire l'expression de Elkind et le concept complexe qu'elle sous-tend par «besoins reliés au développement des aptitudes cognitives.» Il s'agit là d'un concept qui touche à la dimension existentielle.

Elkind formule alors l'hypothèse que «les principaux éléments communs à la plupart des religions offrent des solutions valables à quelques-uns des conflits engendrés par les besoins reliés au développement des aptitudes cognitives». (p. 271)

Chacun de ces besoins est à l'origine d'une quête qui commence à un moment donné du développement, durant l'enfance ou l'adolescence, mais qui se poursuit, comme le développement des aptitudes cognitives, toute la vie durant. Chaque besoin engendre des problèmes d'adaptation et la religion institutionnelle offre des solutions à ces problèmes. Ainsi, Elkind identifie quatre besoins: la conservation, la représentation, la relation, la compréhension.

Il s'agit à la fois de besoins que l'enfant, et tout homme, cherche à combler, et d'aptitudes, dans le sens que chaque individu poursuit la recherche de ce qui est stable, au-delà du changement (conservation), la recherche des moyens de s'exprimer dans le langage, à travers les signes et les symboles (représentations), la recherche de l'origine des choses, de leur cause, de leur fonctionnement dans l'espace et le temps (relation) et enfin, la recherche des lois, des principes (compréhension). Les principaux éléments des religions institutionnelles, c'est-à-dire le concept de Dieu, les Écritures, le culte et la théologie constituent des réponses que chaque religion offre pour combler ces besoins et comme ambiance, pour réaliser ces aptitudes. Même si certains éléments religieux, comme le concept de Dieu, peuvent originer de la confrontation entre ces besoins cognitifs et la réalité physique ou sociale, les éléments de la religion ne se réduisent pas à ces besoins. «Ce que j'ai essayé de faire, ajoute Elkind dans sa conclusion, c'est de présenter un schème qui illustre la coïncidence extraordinaire entre certains besoins et aptitudes d'ordre cognitif et les principaux éléments de la religion en tant qu'institution». (p. 278 et 279)

Pour Elkind, le problème de la nature des réponses des religions institutionnelles ne se réduit plus à une simple entreprise de connaissance, mais s'élargit à des dimensions que l'anthropologie, l'histoire, la philosophie, la sociologie doivent considérer quand ils abordent l'étude de la religion comme phénomène institutionnel et collectif.

Si l'on ne limite pas l'éducation religieuse à une entreprise de connaissance, mais si l'on tient compte à la fois des dimensions personnelles et collectives du développement religieux, l'étude de Carrier (1966) devient particulièrement éclair-

rante. Cette étude psychosociologique de l'appartenance religieuse a mis en évidence les conclusions suivantes: l'impact de l'identification dans la vie de l'enfant, identification conçue comme un processus de participation globale et non seulement cognitif. L'identification provoque une communion aux valeurs des parents; la précocité des attitudes religieuses dans l'enfance; le fait que plus l'éducation religieuse a été intense et sérieuse dans l'enfance, plus le vécu religieux est important à l'âge adulte; la démonstration d'un apprentissage à la socialisation dans la vie religieuse; la nécessité de passer du contact au milieu ambiant à un savoir organique. L'enseignement systématique est un mode d'intégration de l'attitude religieuse.

Critique pédagogique

Serge Larivée critique le programme de l'enseignement religieux catholique au primaire, particulièrement les objectifs généraux destinés aux enfants de 6-7 ans. Il ne voit pas comment les enfants concernés pourront rencontrer ces objectifs, compte tenu des structures intellectuelles qui les caractérisent.

Il ne dit pas cependant que le programme des enfants de 6-7 ans n'est pas un cadre précis mais un «itinéraire spirituel de cheminement intérieur, de découverte d'une Présence, d'une Amitié qui, graduellement, transforme sa vie». (Prog. p. 9).

Cet enseignement est une initiative à vivre avec le Dieu vivant qui l'appelle dans son intimité. Serge Larivée ne précise pas que cette initiative, cet éveil de l'éducation de la foi, est profondément intégrée à la croissance psychologique des enfants. En effet, cette initiative prend appui sur les expériences que connaissent l'ensemble des enfants, expériences de croissance qui deviennent lieux de la rencontre avec Dieu.

Serge Larivée ne voit pas comment on peut apprendre à l'enfant «à entrer en relation personnelle et vivante avec chacune des personnes divines». (p. 455) Or, le programme cherche justement à atteindre cet objectif en neuf étapes, dont l'analyse en révèle la pertinence.

L'enfant se découvre d'abord, il explore la vie qui déborde en lui, il prend conscience de son dynamisme vital et de sa joie de vivre.

L'enfant passe ensuite à l'admiration respectueuse des fleurs et des beautés de la création pour reconnaître la présence d'une personne qui les a créées. C'est seulement après avoir éveillé à la reconnaissance, en suscitant l'admiration, qu'on peut nommer le créateur «Dieu le Père Tout-puissant», sans même y introduire le texte biblique de Genèse I. Le programme se contente de suggérer la prière de Daniel 3, 62: «Soleil et lune, bénissez le Seigneur», «Montagnes et collines, bénissez le Seigneur», «Plantes de la terre, bénissez le Seigneur». Cette pédagogie de l'éveil axée sur la facilité de l'enfant à s'émerveiller a été vérifiée par Montessori, Fargues, Lubienska de Lenval, Dingeon et Ranwez.

L'enfant passe de l'admiration et du respect pour le Créateur à la réponse à son amour qu'il nous a fait connaître en Jésus. Or, ce Jésus annonce la parole du Père, il est bon comme le Père et il nous le fait connaître. Ce Jésus est ressuscité et il est vivant pour toujours et il donne son Esprit pour pouvoir vivre comme Lui, en enfant du Père ...

Ces développements sont en liaison étroite avec l'année liturgique et en relation aux réalités vécues par l'enfant: beauté, croissance, mystère de sa famille, interrelations.

L'histoire du salut est donc présentée comme une réalité «intérieure à l'histoire de l'enfant», une réalité présente, vivante, dialogale.

On aura remarqué que le programme présente tout naturellement la différenciation des personnes divines. L'unité dans la trinité ne sera formulée en concepts que plus tardivement. Ici encore, le programme part de la sphère affective-intuitive pour arriver à la sphère conceptuelle.

On pourrait démontrer aussi comment la perspective de la présentation des sacrements, basée sur la catéchèse trinitaire, évite partiellement les pièges de la conception magique, si naturelle à cet âge.

Nous avons simplement esquissé ici les grandes lignes du programme «Viens vers le Père». Le développement de ce programme est accompagné de notes pédagogiques à l'intention de l'enseignant. Il suit une démarche méthodologique identique aux démarches prévues pour les autres matières dans le processus d'apprentissage et qu'on pourrait schématiser ainsi: 1° mise en situation; 2° exploration; 3° appropriation ou intériorisation; 4° utilisation ou expression.

L'atteinte des objectifs est aussi facilitée par les exercices d'expression corporelle, de silence, d'attention et par le recours aux grandes images, à l'art, à la beauté plastique, à l'audition de musique religieuse et aux montages audio-visuels.

De plus, le programme prévoit un lien étroit entre l'école et la famille. Un fascicule, «Viens vers le Père», *pages des parents*, accompagne le cheminement de l'enfant, favorisant ainsi la collaboration, les contacts et la cohérence entre l'école et la famille.

Parler, comme le fait Larivée, de «l'inadéquation d'une telle pédagogie» (p. 456) en sortant du contexte certains textes, c'est pour le moins proposer une hypothèse qui n'est nullement fondée sur les faits et que contredit la pratique quotidienne d'un bon nombre d'éducateurs qui enseignent la catéchèse au primaire.

Sans s'attarder ici sur la définition de la pédagogie de la catéchèse qui ne peut être que dogmatique, selon Larivée, ni revenir sur les tentatives de ridiculiser les réalisations concrètes de la catéchèse, il vaut la peine d'insister tout d'abord sur un aspect pédagogique que soulève Larivée dans son article, à savoir: la présentation du mystère.

Quand on lit l'article de Larivée, il semble que la catéchèse au primaire contient en prédominance des «mystères» et que toute explication se termine par la phrase rituelle: «Tu dois y croire, c'est un mystère». Une analyse sérieuse du contenu du programme et non seulement des objectifs, aurait empêché Larivée de tomber dans cette exagération.

La catéchèse ne contient pas seulement des «mystères», mais une foule d'autres aspects que Larivée passe sous silence. D'ailleurs, Elkind rappelle que l'enfant d'âge scolaire qui découvre les relations découvre aussi le mystère, vu non seulement comme expérience d'ordre cognitif, mais aussi d'ordre affectif. La découverte progressive du sens que la catéchèse propose peut aider les enfants à vivre les mystères autrement que comme une réalité incompréhensible et angoissante. Dans ce sens, le commentaire de Mucchielli (1972), cité par Larivée, est aussi une hypothèse qui ne se fonde sur aucune constatation empirique.

Mais l'opposition de Larivée à la catéchèse comme matière scolaire au primaire dérive fondamentalement d'une conception pédagogique qui, tout en s'appuyant sur Piaget, ne tient pas compte de tous les éléments définis par ce dernier.

Serge Larivée s'inspire de Piaget pour suggérer une pédagogie fondée sur la manipulation de l'objet concret. Piaget a beaucoup insisté sur l'activité de l'enfant, sur les méthodes actives, sur ce qui, au début du siècle, s'appelait «les méthodes nouvelles». Elève de Claparède, Piaget croyait dans l'autonomie d'une véritable pédagogie expérimentale en lien étroit avec la psychologie. Cependant, Piaget lui-même met souvent en garde tous ceux qui ont la tentation de faire dériver la pédagogie directement de la psychologie. En 1932, il écrivait: «La pédagogie est loin d'être une simple application du savoir psychologique». Souvent durant sa vie, il reprend et répète la même idée. En 1973, Piaget résume ainsi, dans une entrevue, la tâche du pédagogue: **«Le maître devrait se centrer davantage sur l'étude de la façon selon laquelle l'enfant solutionne ses problèmes par lui-même et lui fournir les matériaux convenables pour l'assister.»** (Dukworth, 1973, p. 22, 23).

Et ces matériaux, faut-il le rappeler, ce sont les objets concrets, la stimulation sociale et les occasions de développement biologique. Suivre l'enfant dans la conception de la pédagogie expérimentale de Piaget, ne signifie pas ne pas répondre aux questions. Une des formes privilégiées de répondre aux questions sur l'origine de la vie et du monde, c'est d'introduire l'enfant dans une tradition religieuse, ce qui imposerait, à notre avis, une analyse de chaque activité scolaire, à la lumière des facteurs prédominants d'équilibration et non pas seulement à la lumière des manipulations concrètes.

Vue dans la perspective présentée par Larivée, la pédagogie deviendrait avant tout une entreprise de développement cognitif. Et sous cet angle exclusif de toute autre perspective, ce ne serait que le développement de la logique qui serait l'objectif principal de toute pédagogie. Il oublie que la catéchèse se situe

parmi les activités dites de «formation de la personne» dont le développement intellectuel n'est qu'un aspect.

Des auteurs, tels Godin (1971), Vernon et Allport (1947-1948) ont tenu compte, en étudiant les processus de développement religieux, non seulement de l'aspect cognitif, mais aussi du domaine affectif et social.

A titre d'exemple encore, Larivée considère de près un aspect de la catéchèse, celui de la présentation de la Bible, en affirmant que l'enfant n'est pas en mesure de comprendre l'Écriture. Il réserverait la lecture de la Bible aux adolescents et, semble-t-il, aux adolescents qui ont eu accès à la pensée formelle. Or, l'observation empirique permet de relever que l'enfant passe par des stades de compréhension. L'important n'est pas de cacher à l'enfant la Bible et l'Évangile, mais de lui faire découvrir progressivement les éléments et les niveaux de lecture possible. L'enfant est frappé par les aspects magiques et merveilleux, ensuite il comprend sur un plan concret les récits des faits et de l'histoire sainte. Enfin, l'adolescent saisit le sens puisqu'à cet âge, il saisit les analogies. A l'adolescence apparaît donc une capacité de réflexion qui n'est pas encore présente durant l'enfance. Serge Larivée cite les travaux de Goldman (1964a, 1964b, 1970) pour affirmer que les enfants ne comprennent pas l'Écriture. Or, cet auteur a étudié comment des enfants de différents âges comprennent trois passages bibliques: Moïse et le buisson ardent, la traversée de la Mer Rouge, les tentations de Jésus, ainsi que la manière dont les enfants perçoivent les récits bibliques. Contrairement à ce que rapporte Larivée, Goldman en arrive à la conclusion que même si la compréhension formelle est possible seulement à l'adolescence, il est nécessaire, durant le cours primaire, d'éveiller les enfants à la valeur de la Bible en leur montrant son origine, sa constitution, son importance. Goldman ne conclut pas à l'inutilité de la lecture de la Bible, il met plutôt en relief cette introduction progressive de l'enfant à la Révélation.

Enfin, la conception de la pédagogie sous-jacente à l'article de Larivée semble vouloir faire l'économie de l'effort. Se rapportant à un texte d'Andrée Quiviger (1979), Larivée veut éviter aux enfants «le dur labeur psychique et intellectuel à fournir pour dégager la Parole de Dieu des images infantiles et des mécanismes compensatoires qui s'y seront mêlés.»

Or, tout développement n'est pas exempt de souffrance, d'effort et d'insécurité sur le plan émotionnel. Qu'on pense seulement à tout ce que la psychanalyse a mis en évidence sur les crises «normales» de séparation de l'enfant et de l'adolescent pour se rendre compte que dans le développement religieux, il est possible aussi de relever, comme l'a fait Godin (1971), qu'il ne s'agit pas d'une parabole bien dessinée ou d'une progression linéaire. Devenir adulte dans la foi ne signifie pas parcourir un chemin de tout repos. Whitehead, un des plus grands logiciens et philosophes de la science, écrivait:

Le culte de Dieu ce n'est pas une règle de sécurité, c'est une aventure de l'esprit, une envolée vers l'inaccessible. La mort de la religion coïncide avec la répression du grand espoir de cette aventure. (1967, p. 192)

Cette aventure ne va pas sans provoquer de l'angoisse. Les adolescents et les parents d'adolescents le savent bien. D'ailleurs, Elkind (1979), tout en considérant comme central le développement cognitif, met bien en relief les aspects conflictuels de la croissance, non seulement sur le plan de l'équilibration, mais sur le plan existentiel tout court.

NOTES

1. Cet article pose des jalons théoriques en vue de comprendre dans quel sens la catéchèse scolaire à l'élémentaire risque de constituer une entrave au développement intellectuel. La présentation du programme de l'enseignement religieux au cycle élémentaire laisse voir des liens de parenté avec le concept de dogmatisme. Un exposé partiel du processus d'équilibration (Piaget) indique qu'un enseignement religieux précoce risque de contrecarrer le développement des structures cognitives. La catéchèse est présentée comme un contenu qui n'a rien de scolaire. On insiste surtout sur le fait que les enfants du primaire ne possèdent pas les structures cognitives pour assimiler un tel contenu. Qui plus est, sa présentation est susceptible de contribuer à retarder l'accès à la pensée formelle qui permet justement d'assimiler un tel contenu.
2. Communication personnelle de Jean Gagnon, o.p., pasteur et pédagogue auprès des enfants du niveau primaire et d'enfants inadaptés.
Cf aussi: cours sur l'Anthropologie religieuse, Ecole de Psycho-éducation, Université de Montréal, notes manuscrites, 1972-73.

RÉFÉRENCES

- Adorno, T. W. et al., *The Authoritarian Personality*. Studies in prejudice series. New York: Harper and Brother, 1950.
- Allport, G. W., *The Nature of Prejudice*. New York: Addison Wesley, Edition Doubleday, 1958.
- Bovet, P., *Le Sentiment religieux et la psychologie de l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1927.
- Brown, R., *Social Psychology*. New York: Free Press, 1965.
- Carrier, H., *Psycho-sociologie de l'appartenance religieuse*. Rome: Presses de l'Université grégorienne, 1966.
- Cicourel, A. V., *Cognitive Sociology*. Middlesex: Penguin Books. Traduction française par Olson N. et J., *La sociologie cognitive*. Paris: P.U.F., 1979.
- Dukworth, Eleanor, Piaget takes a teacher's look, *Learning*. Octobre 1973, p. 22-23.
- Elkind, David, *The Child and Society*. Essays in applied child development. New York: Oxford University Press. Chapitre 21: The origins of religion in the child, 1979, p. 269-280.
- Emling, J. F., To invent is to understand: creative aspects and perspectives of Jean Piaget's new discipline. *Religions Education*, vol. 73, no 5, 1978, p. 551-568.
- Gay, V. P., Kohut on narcissism: psychoanalytic revolution from within, *Religious Studies Review*, vol. 7, no 3, 1981, p. 199-202.
- Godin, A., Revue du volume de M. Rokeach: «The open and the closed mind»; dans *Adulte et enfant devant Dieu*. Etudes de psychologie religieuse présentée par A. Godin, Cahiers de psychologie religieuse, I. Bruxelles: Lumen Vitae, 1961, p. 172.
- Godin, A., Some developmental tasks in christian education. Dans: *Research on Religious Development*, sous la direction de N. P. Strommen, New York: Hawthorn Books, 1971, Chapitre IV, p. 109-154.

- Goldman, R.J., *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*. London: Routledge and Kegan Paul, 1964a.
- Goldman, R.J., Comment fut écrite la Bible? Analyse psychologique des réponses de jeunes chrétiens de 6 à 17 ans. dans: *De l'expérience à l'attitude religieuse*. Etudes de Psychologie religieuse présentées par A. Godin. Cahiers de Psychologie Religieuse, 111. Bruxelles: Lumen Vitae, 1964b, p. 181-198.
- Goldman, R.J., *Readiness for Religion: A Developmental Basis of Religious Education*. New York: The Seabury Press, 1970.
- Homans, P., Introducing the psychology of the self and narcissism into the study of religion. *Religious Studies Review*, vol. 7, no 3, 1981, p. 193-199.
- Kohut, H., *The Analysis of the Self*. New York: International Universities Press, 1971. Traduction française par A. et M. Lussier: *La psychologie des transferts narcissiques*, Paris: Presses Universitaires de France.
- Larivée, S., La catéchèse scolaire, un écueil au développement cognitif, *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol. VII, no 3, 1981, p. 499-474.
- Laurendeau, M., Pinard, A., *La Pensée causale*. Paris: Presses Universitaires de France, 1962.
- Léon-Dufour, Xavier, *Dictionnaire du Nouveau Testament*, Paris: Ed. Seuil, 1975, p. 381.
- Mailloux, N., Identification, identité et relation objectale, *Contribution à l'étude des sciences de l'homme*, 5, 1962, p. 28-33. Réimprimé dans: Mailloux, N., *Jeunes sans dialogue*. Paris: Fleurus, 1971, p. 69-75.
- Mucchielli, R., *La Personnalité de l'enfant*. Paris: Les Editions ESF, 1972.
- Petter, G., *Lo Sviluppo Mentale Nelle Ricerche di Jean Piaget*. Firenze: C/E Guinti-G. Barbèra, 1961.
- Piaget, J., *La Représentation du monde chez l'enfant*. Paris: Alcan, 1ère Ed. 1926. Nouvelle édition, Paris: Presses Universitaires de France, 1955.
- Piaget, J., *Le Jugement moral chez l'enfant*. Paris: Alcan, 1ère Ed. 1932. Nouvelle édition, Paris: Presses Universitaires de France, 1956.
- Piaget, J., *L'Équilibration des structures cognitives, problème central du développement*. Paris: Presses Universitaires de France, 1975.
- Quiviger, A., L'éducation de la foi chez l'enfant, *Relations*, no 446, 1979, p. 77-80.
- Rahner, K., *XXe siècle, siècle de grâce?* Paris: Mame; collection: Mission et Grâce, I., 1962.
- Rumke, H.C., *The Psychology of Unbelief*. London: Rockliff, 1952.
- Rokeach, M., *The Open and the Closed Mind*. New York: Basic Books, 1960.
- Ryan, T.J. et Moffit, A.P., Evaluation of preschool programs, *Canadian Psychologist*, vol. 15, no 3, 1974, p. 205-219.
- Salman, D.H., Il primo sviluppo del bambino cristiano, *Sacra Doctrina*, vol. 13, no 50, 1968, p. 255-275.
- Vatican II, *Nostra Aetate*. Les seize documents conciliaires sur les religions non chrétiennes. Montréal: Fides, no 34, mai 1966.
- Vernon, P.E. et G.W. Allport, The structure of religious sentiment, *Journal of Personality*, vol. 15, 1947, p. 247-282; vol. 16, 1948, p. 78-108 et p. 209-244.
- Viens vers le Père*, Programme, Montréal: Ed. Granger et Frères, 1969.
- Viens vers le Père*, Pages des Parents, lien école-famille, Montréal: Ed. Granger et Frères, 1969.
- Whitehead, A.N., *Science and the modern man*. Glencoe, Illinois: Free Press, 1967.