

La catéchèse scolaire, un écueil au développement cognitif

Serge Larivée

Volume 7, Number 3, Fall 1981

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900345ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900345ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Larivée, S. (1981). La catéchèse scolaire, un écueil au développement cognitif. *Revue des sciences de l'éducation*, 7(3), 449–474. <https://doi.org/10.7202/900345ar>

Article abstract

This article proposes to set up theoretical markers for an understanding of the way catechism is taught at the elementary level. The author considers it an obstacle to intellectual development. The teaching of a religious program at the elementary level appears to be linked with dogmatism. A partial expose of the equilibration procedure (Piaget) indicates that precocious religious instruction runs the risk of thwarting the development of cognitive structures. Catechism is presented as a subject content that has no scholastic content. We insist on the fact that children at the primary level do not have the cognitive structures to assimilate such content. Moreover, presenting them with such material is liable to contribute to a retardation of attaining formal thought which permits to absorb such a content.

La catéchèse scolaire, un écueil au développement cognitif

Serge Larivée *

Résumé — 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.

Abstract — This article proposes to set up theoretical markers for an understanding of the way catechism is taught at the elementary level. The author considers it an obstacle to intellectual development. The teaching of a religious program at the elementary level appears to be linked with dogmatism. A partial expose of the equilibration procedure (Piaget) indicates that precocious religious instruction runs the risk of thwarting the development of cognitive structures. Catechism is presented as a subject content that has no scholastic content. We insist on the fact that children at the primary level do not have the cognitive structures to assimilate such content. Moreover, presenting them with such material is liable to contribute to a retardation of attaining formal thought which permits to absorb such a content.

Resumen — Este artículo plantea unos lineamientos teóricos con vistas a comprender el sentido en el cual la catequesis escolar a nivel de la escuela elemental corre el riesgo de constituirse en un obstáculo para el desarrollo intelectual. La presentación del programa de enseñanza religiosa en el ciclo de educación elemental deja ver los nexos de parentesco con el concepto de dogmatismo. Una exposición parcial del proceso de equilibrio (Piaget) indica que una enseñanza religiosa precoz puede contrarrestar el desarrollo de las estructuras cognitivas. La catequesis es presentada como un contenido que no tiene nada de escolar. Se insiste sobretodo en el hecho de que los niños de primaria no poseen las estructuras cognitivas necesarias para asimilar un contenido tal. Además, su presentación es susceptible de contribuir a retardar el acceso al pensamiento formal que permite, precisamente, la asimilación de tal contenido.

Zusammenfassung — Dieser Artikel zeigt theoretische Richtlinien zum Verständnis der Frage auf, in welchem Sinne der Religionsunterricht an der Volksschule eine Behinderung in der geistigen Entwicklung (des Kindes) darstellen könnte. Die Darstellung des Lehrplans des Religionsunterrichts an Volksschulen lässt eine Verwandtschaft mit dem Begriff des Dogmatismus erkennen. Eine teilweise Erläuterung des « Equilibrations-Prozesses » nach Piaget zeigt, dass ein verfrühter Religionsunterricht der Entwicklung der Erkenntnisstrukturen entgegenzuwirken droht. Der Religionsunterricht wird dargestellt als ein Inhalt, der mit der Schule nichts zu tun hat.

* Larivée, Serge : professeur, Université de Montréal

Man betont vor allem, dass die Kinder im Volksschulalter nicht die kognitiven Strukturen besitzen, die zum Erfassen eines solchen Inhaltes nötig sind ; mehr noch, deren Einführung (in der Volksschule) könnte leicht zu einer Verzögerung des Zugangs zum formalen Denken beitragen, das gerade einen solchen Inhalt zu erfassen erlaubt.

Le but de cet article est de poser quelques jalons en vue d'une éventuelle recherche qui viserait à vérifier les hypothèses énoncées ci-après. L'enseignement religieux à l'école primaire risque : 1) de perturber le développement cognitif des enfants ; 2) de retarder leurs accès à la pensée formelle ; 3) de court-circuiter non seulement le développement des structures cognitives, mais aussi et surtout de compromettre l'acquisition d'une certaine souplesse cognitive si nécessaire pour comprendre et s'adapter aux multiples facettes du monde contemporain.

La démarche suivie comporte quatre volets. Au cours du premier volet, je présente d'abord cinq aspects du concept de dogmatisme, puis un aperçu des recherches concernant le rapport pratique religieuse — dogmatisme. Cette présentation est suivie d'un exemple : le programme de l'enseignement religieux catholique au cycle élémentaire. Au cours du troisième volet, j'expose les éléments essentiels du processus d'équilibration, à partir duquel les caractéristiques des organisations et des contenus dogmatiques paraissent opposés aux conditions qui favorisent le développement intellectuel. Le dernier volet présente quelques liens concernant la trilogie « processus d'équilibration — enseignement religieux — dogmatisme.

Avant d'aborder ces quatre volets, trois précisions s'imposent. Premièrement, si j'ai quelque compétence dans le domaine des sciences humaines, je ne me reconnais aucune compétence dans le domaine de la théologie. Deuxièmement, les présentes réflexions ne sont pas au point ; elles auraient probablement gagné à être plus longuement mûries. Toutefois, d'éventuelles critiques découlant de leur publication pourraient contribuer à faire plus de vérité sur la question. Troisièmement, si les idées émises dans ce texte s'appuient sur un certain nombre de recherches, elles tendent à les dépasser pour déboucher sur des hypothèses demandant toutefois d'être soumises à la vérification.

I — Dogmatisme et religion

Ce premier volet comporte deux parties. Dans un premier temps, je présente les principaux éléments de la théorie de Rokeach sur le dogmatisme, puis, j'enchaîne sur les liens entre dogmatisme et religion.

Dogmatisme...

L'essentiel de la théorie de Rokeach (1960) sur le dogmatisme est présenté dans *The Open and Closed Mind*. Son élaboration est relativement complexe. Une présentation exhaustive déborderait le cadre de ce texte. Je m'en tiendrai à la présentation des points de repère essentiels à la compréhension de la problématique soulevée ici.

Partant du fait qu'on peut observer des manifestations de dogmatisme non seulement dans toutes les tendances politiques (aussi bien chez les libéraux, les

révolutionnaires que chez les conservateurs), mais aussi dans des milieux et domaines divers (la science, les arts, la religion, la littérature, la philosophie), Rokeach développe une mesure d'un style cognitif autoritaire indépendamment du contenu idéologique. Il propose une échelle du dogmatisme dont les deux extrêmes sont la « pensée ouverte » et la « pensée fermée » ou dogmatique.

Le dogmatisme se définit comme une organisation cognitive relativement fermée de croyances et de non-croyances à propos de la réalité. Cette organisation se fonde sur un ensemble de croyances dictées par une autorité absolue, autorité qui normalise les seuils de la tolérance et de l'intolérance envers les autres. L'analyse des éléments de cette définition permettra d'en mieux comprendre les principaux paramètres.

— *Le dogmatisme, une question de structure et non de contenu*

Même si, selon Rokeach (1956, 1960), certaines idéologies (le marxisme, par exemple) et certaines religions (le catholicisme, par exemple) favorisent davantage un style de connaissance dogmatique, le dogmatisme ne relève pas du contenu, mais bien de la structure de pensée. Autrement dit, le dogmatisme n'est pas lié à une idéologie particulière, mais à une façon globale d'aborder et de décoder le réel. On est donc susceptible de retrouver des personnalités à tendance dogmatique tant « à droite » qu'« à gauche », tant chez les syndicalistes que chez les patrons, etc...

— *Dépendance par rapport à l'autorité*

La notion d'autorité est centrale pour la compréhension du phénomène dogmatique. Tous les êtres humains possèdent un système de croyances auquel ils adhèrent et qui oriente leur conduite. Une personne n'est pas considérée comme dogmatique ou non dogmatique selon qu'elle recourt ou non à une autorité puisqu'il arrive à tout le monde de se référer à une autorité. C'est dans la mesure où quelqu'un s'en remet à une autorité absolue comme source unique d'information sur l'univers et comme moyen de vérification des connaissances acquises qu'il manifeste une pensée fermée. L'autorité absolue peut aussi bien être un dieu, un parti politique, un syndicat, etc... Ce qu'il importe de comprendre, c'est que pour le sujet dogmatique, le réel est accepté comme réel dans la mesure où il est reconnu et décodé comme tel par l'autorité à laquelle il se réfère.

Le rejet de tout ce qui n'entre pas dans le dit système de croyances constitue une première conséquence de ce type de relation à l'autorité. En effet, toute la réalité est alors médiatisée par l'autorité reconnue qui seule a le pouvoir de départager le vrai du faux, le bien du mal. Ainsi, dans le cas de la contraception et de l'avortement, les catholiques, qui s'en remettent à l'autorité papale pour orienter leur conduite, se voient contraints de décider en fonction de dictées doctrinales extrinsèques. D'entrée de jeu, ils bloquent toute autre forme de solution (Larivée, 1980) même celles qui s'inspireraient de leur propre expérience.

Le danger d'une telle soumission à quelque autorité consiste à ne consulter que les idées ou les personnes a priori conformes et à rejeter d'emblée toute approche ou toute personne différentes (Nelson, 1973). Une seconde conséquence de ce type de relation à

l'autorité réside dans le fait que le sujet dogmatique ne distingue pas l'information de sa source. Cette confusion entre la validité d'une donnée et le statut autoritaire de celui qui l'énonce rend impossible tout exercice critique. Il suffit que l'autorité l'ait émise pour que la donnée soit conçue comme pertinente, vraie et bonne.

— *Imperméabilité aux contradictions*

La rigidité du système de croyances dogmatiques entraîne évidemment des contradictions que le « croyant » a peine à percevoir ou qu'il nie tout simplement. Par exemple, selon la doctrine catholique, une seule religion peut être considérée comme dépositaire de la Vérité. Tenue rigide, une telle position condamne ipso facto toutes les autres religions. Et à la limite, comment peut-il en être autrement ? Le raisonnement dogmatique qui s'attacherait à une telle position ne tient nullement compte du fait que les tenants des autres religions pourraient étayer le même propos. Placées devant une telle contradiction, les personnalités à tendance dogmatique se contentent souvent de faire la sourde oreille.

— *Intolérance à la dissonance cognitive*

Il y a dissonance cognitive lorsque deux éléments se présentant ensemble, l'un implique la négation de l'autre (Festinger, 1957 ; Poitou, 1974 ; Beauvais et Joule, 1981). Il y a dissonance cognitive par exemple chez les personnes qui annoncent la fin du monde à telle date précise alors qu'à ce jour, rien ne se produit. Les êtres humains aiment en général se percevoir comme équilibrés et cohérents. Lorsque se présente une contradiction ou lorsqu'il y a déséquilibre entre croyances et réalité, donc lorsque l'homme se trouve confronté à un état de dissonance cognitive, il tente la plupart du temps de corriger cet état par des réactions appropriées. Dans un premier temps, le sujet évaluera les informations en présence. Puis, il modifiera son comportement en fonction des nouvelles informations, rétablissant ainsi un état de consonance cognitive.

Les gens dogmatiques pour leur part se refusent habituellement à cette période de réflexion au cours de laquelle la contradiction pourrait être examinée. Confrontés à une opinion ou à une croyance nouvelle ou différente de la leur, ils la récupèrent en la ramenant à des dimensions connues ; ou ils la rejettent carrément si elle s'avère non intégrable. Refuser de mesurer la pertinence d'arguments valables menaçant son propre système de croyances et nier les faits qui le contredisent sont deux excellents moyens de conserver intact le système de croyances puisqu'ils contrent toute menace susceptible de l'effriter.

— *Mariage du dogmatisme et de l'insécurité*

Le dogmatisme est habituellement considéré comme un style cognitif : cela ne signifie pas cependant que seule l'intelligence est concernée par le dogmatisme, l'affectivité y est tout aussi présente. En fait, ce qu'il convient de mentionner, c'est que l'attitude dogmatique satisfait deux besoins humains fondamentaux : connaître et comprendre ; et se protéger contre l'anxiété. Tant que le premier prime sur le second, l'individu peut davantage s'ouvrir à la différence, à la nouveauté, à l'inédit, évaluer avec

plus de lucidité toute nouvelle donnée à partir de ses instruments cognitifs. Par contre, la prévalence du besoin affectif d'auto-protection prédispose au dogmatisme (Richek, Mayo, Puryear, 1970 ; Rokeach, 1960).

Les études sur les différences entre les tenants de la « pensée ouverte » et ceux de la « pensée fermée » montrent en effet que là où le besoin de connaissances prédomine et la réalité se trouve perçue comme non menaçante, l'individu s'avère plus à même d'évaluer les informations en provenance de son environnement et de réagir plus adéquatement. Dans le cas contraire, c'est-à-dire lorsque la réalité est perçue comme menaçante, non seulement le besoin de connaissances diminue, mais l'individu cherche des appuis à l'extérieur pour considérer ses certitudes. Il sent alors la nécessité de s'en remettre à une autorité d'une part pour dissiper ses craintes et ses doutes, et, d'autre part, pour adopter une lecture simplifiée du réel grâce à laquelle la menace sera soit réduite, soit supprimée.

L'autorité choisie satisfait alors les deux besoins mentionnés : elle assure la défense contre l'anxiété et procure un cadre de référence cognitif qui permet de comprendre l'univers et de se saisir dans le monde. Cette protection contre l'anxiété dominant la dimension connaissance, conduit presque tout naturellement à justifier et à stimuler l'intolérance, sinon le rejet, à l'égard de quiconque penserait différemment. À la limite, le dogmatique « pur » serait celui qui, cherchant d'abord et avant tout une protection, accepte d'emblée les informations d'une autorité, se plaçant ainsi en position de dépendance affective et intellectuelle envers cette autorité.

... et religion

Rokeach (1956) s'est entre autres intéressé à l'étude des relations entre le dogmatisme et la religion. Les travaux qui l'ont amené à discerner une plus grande fréquence d'attitudes dogmatiques chez les catholiques, ont été effectuées à partir d'un échantillon d'étudiants en provenance de deux universités. Voici les résultats par ordre décroissant du degré de dogmatisme. Michigan : catholiques, protestants, non-croyants ; New-York : catholiques, non-croyants, juifs et protestants. Le dogmatisme élevé des non-croyants de l'Université de New-York coïncide avec un gauchisme politique très prononcé. Ce résultat tend à confirmer que le dogmatisme s'attache à la structure de pensée plutôt qu'au contenu.

Kirscht et Dillehay (1967) n'ont pas manqué, et à juste titre, d'émettre des réserves quant à la validité externe de ces recherches de Rokeach : le recours exclusif à des échantillons composés d'étudiants empêche de généraliser à l'ensemble de la population. Malgré ces critiques, plusieurs études subséquentes confirment l'existence de deux types de corrélation. D'une part, dans la majorité des études où l'on compare le degré de dogmatisme des catholiques avec ceux d'autres religions ou celui des non-croyants, les catholiques scorent plus haut sur l'échelle du dogmatisme (Digenan, 1972 ; Di Renzo, 1967b ; Hanson, 1977 ; Kim, 1968 ; Koepp, 1963 ; Lehmann et Irenberry, 1959 ; Schlangen et Davidson, 1969). D'autre part, plusieurs autres études ont montré l'existence d'une corrélation positive entre dogmatisme et croyance religieuse et surtout pratique religieuse (Brown, 1974 ; Côté, 1972 ; Di Giuseppe, 1971 ; Di Renzo, 1967 a, b, c ; Glass, 1970, 1971 ;

Glass et Schoch, 1971 ; Kilpatrick *et al.*, 1971 ; Martin et Nichols, 1962 ; Raschke, 1973 ; Seaman, *et al.*, 1971 ; Stanley, 1963 ; Swindell et L'Abate, 1970 ; Vacckiano *et al.*, 1969 ; Van Zaig, 1970 ; Webster, 1967 ; Williams et Jenkins, 1974). Signalons enfin que d'autres recherches ne trouvent pas de corrélation significative entre croyances religieuses et dogmatisme (Feather, 1967 ; Flannely, 1973 ; Lengermann et Antonio, 1964 ; Long, 1965 ; LoScuito et Hartley, 1963 ; Meredith, 1968 ; Prebensen, 1969).

À l'occasion de l'analyse de l'axe validité-fidélité de l'échelle de dogmatisme en milieu canadien-français (Larivée et Beltempo, 1980), il a été constaté une fois de plus la relation entre la fréquence de la pratique religieuse et un score élevé de dogmatisme. Une vérification supplémentaire avec un groupe contrôle de 39 adultes charismatiques a confirmé cette tendance : 64% sont cotés comme hautement dogmatiques, 36% sont cotés comme moyennement dogmatiques, et 0% comme peu dogmatique. Ces résultats n'autorisent nullement à conclure que tous les croyants présentent une organisation cognitive dogmatique. Cela signifie simplement que plus la pratique religieuse d'un individu est forte, plus la probabilité qu'il présente un haut degré de dogmatisme est élevée.

Ces résultats n'ont pas lieu de surprendre. Un parallèle entre la notion de dogmatisme telle que conçue par Rokeach et l'histoire du catholicisme suffirait à les justifier. Qu'on pense par exemple, au sort que l'Église a réservé aux sciences au cours des siècles et plus récemment à la psychanalyse. En 1971, la Commission d'étude sur les laïcs et l'Église (Dumont, 1971) rapportait que pour la majorité des chrétiens, l'Église, c'est la hiérarchie, l'autorité. Dumont (1971) fait remarquer alors qu'un grand nombre de chrétiens voient encore dans l'obéissance aux directives de l'Église la vertu de base et « s'attendent à un style de pouvoir qui appelle une obéissance absolue à des directives simples et sans alternatives pour les jugements de la conscience » (Dumont, 1971, p. 31).

Dix ans plus tard, « ce véritable culte de parole pontificale » (Dumont, 1971, p. 28) semble encore d'actualité dans certains milieux quand on constate le succès des périples papaux autour du monde et au cours desquels il ne manque pas de rappeler les dogmes officiels et les lois chrétiennes. On ne peut évidemment pas savoir si ce succès est principalement dû à la personnalité attachante du pontife ou à la rigidité de ses propos moraux. Toutefois, cette question importe peu si l'on tient compte de l'équation entre les propos émanant d'une autorité et le degré de véracité que leur accordent les auditeurs dogmatiques. Il appert que les croyants de la base manifestent des ouvertures quant au recours au jugement personnel, mais la hiérarchie hésite à concéder du terrain sur ses positions dogmatiques. En agissant ainsi, l'Église institutionnalise l'immaturité affective et intellectuelle en plaçant les croyants sous sa tutelle intellectuelle et spirituelle (O'Dea, 1968).

La tendance à ramener l'acte de foi à la soumission de l'intelligence sous prétexte d'éviter tout « orgueil de l'esprit » risque de réduire les croyants à l'infantilisme sur le plan intellectuel car ils renoncent d'emblée à tout exercice critique. Cette tendance est en tout cas confirmée par une étude de Rockeach (1970) qui révèle que les catholiques américains valorisent davantage l'obéissance que les valeurs intellectuelles pour atteindre leur but

dans la vie. Cet anti-intellectualisme doublé de fondamentalisme, c'est-à-dire dotant les références aux textes sacrés (ou à la parole du Maître-Prophète) d'un caractère de vérité absolue, n'est pas le propre du seul catholicisme. Gosselin et Monière (1978), dans *Le trust de la foi*, et Woodrow (1977), dans *Les nouvelles sectes*, ont bien montré que le fondamentalisme et l'anti-intellectualisme caractérisaient les sectes religieuses et les systèmes idéologiques quels qu'ils soient.

II — Le programme de l'enseignement religieux catholique au primaire

Une analyse exhaustive de l'ensemble du programme officiel de l'enseignement religieux catholique (M.E.Q., 1974) déborderait évidemment le cadre de ce texte. Je me limiterai donc pour fin d'illustration au programme d'enseignement religieux et aux objectifs généraux destinés aux enfants de 6-7 ans.

D'entrée, *l'objectif général* est précisé : « L'enseignement religieux ou la catéchèse à l'élémentaire transmet la Parole de Dieu dans le but d'éveiller et de nourrir la foi des enfants... (Cela) suppose la présentation *du donné révélé tel que l'Église nous le transmet...* (Et) il revient aux... maîtres d'assurer cette présentation *en toute fidélité à l'Église...* » (p. 5).

Cet objectif général est suivi des *jalons doctrinaux*. On y lit : « La catéchèse à l'élémentaire doit faire apparaître les grandes articulations de la foi chrétienne. Celles-ci se nouent autour d'un noyau central : le mystère de salut réalisé en Jésus-Christ mort et ressuscité » (p. 5). Le « minimum indispensable à transmettre » (p. 5) comprend sept aspects majeurs. À titre indicatif, j'en signale deux tout en m'interrogeant sur la façon dont les enseignants peuvent en arriver à les adapter aux capacités réelles des enfants comme le suggère le programme : « Jésus, par sa vie, sa mort et sa résurrection nous manifeste l'amour du Père et son Dessein de Salut ». Et « c'est par son *Esprit* que le *Seigneur Jésus* continue d'appeler les hommes à se rassembler en lui afin de les conduire au Père (p. 5).

Par la suite on précise les *objectifs de la catéchèse aux enfants*. Je souligne le premier : « Faire entrer les enfants en relations personnelles et vivantes avec chacune des personnes divines » (p. 5). Pour la catéchèse des 6-9 ans, on insiste ensuite sur le fait que celle-ci « ne doit pas être puérile et sentimentale ; elle annonce le message chrétien d'une manière précise et ferme. Cependant dans sa présentation, elle évite d'être abstraite et notionnelle » (p. 5). Et à la ligne suivante, on insiste à nouveau sur la nécessité d'aider l'enfant de 6-9 ans « à prendre conscience de ses relations avec les personnes divines pour l'amener peu à peu à les assumer librement » (p. 5). N'est-on pas en droit de se demander comment les enfants concernés pourront rencontrer cet objectif, compte tenu des structures intellectuelles qui les caractérisent ?

Dans un troisième temps, on présente la *démarche pédagogique*. Deux aspects essentiels s'en dégagent :

A. « Elle fait appel à l'activité de l'enfant »

« La démarche générale de chaque catéchèse fait une large place aux capacités créatrices des enfants, à leurs centres d'intérêt et à leur esprit de recherche » (p. 6). Cette

déclaration de principe pourrait laisser croire qu'on va permettre aux enfants d'être en activité, d'expérimenter. Mais non, au paragraphe suivant on lit : « Il faut écarter les réalisations superficielles ou hâtives qui ne mèneraient pas à une véritable intériorisation ou expression personnelle de la foi » (p. 6). Plus loin on précise dans le programme pour les enfants de 9-10 ans : « Les séances comporteront des activités variées et vraiment au service de la foi de l'enfant... (mais) les activités qui ne suscitent chez l'enfant qu'une réflexion superficielle ou ne répondent qu'à un *simple besoin d'activité* seront écartées » (p. 14).

Inutile d'insister plus longuement sur l'inadéquation d'une telle pédagogie. Car s'il y a un besoin essentiel au développement intellectuel 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). Considérer que les activités pourraient ne susciter chez l'enfant qu'une réflexion superficielle, suggère une dichotomie entre « sérieux » et « non sérieux » qui fait échec au fonctionnement réel de l'intelligence enfantine.

B. « Elle respecte le caractère propre de la catéchèse »... qui comporte indispensablement un aspect de révélation qui nous vient du Seigneur Jésus. « Le catéchiste... doit viser à conduire comme par la main... ces chrétiens vers la *vérité entière* et la loi de l'Église » (p. 6). Est-il besoin d'insister sur le fait que l'application d'une telle pédagogie s'apparente sensiblement aux caractéristiques d'une attitude dogmatique et ne s'éloigne pas beaucoup de l'endoctrinement.

Parallèlement aux objectifs, on a pensé à des *critères d'évaluation* : a) « que l'enfant chrétien ait découvert la vie comme un don qui fasse jaillir en lui *l'action de grâce* et la confiance en Dieu notre Père ; b) qu'il ait découvert *l'amour fraternel* comme l'exigence fondamentale de la *communion avec Dieu* ; c) qu'il ait le désir de partager avec les autres la joie de *cette communion* » (p.6). Il est toutefois difficile d'en imaginer l'application réelle.

Deux remarques encore à propos du programme pour les enfants de 6-7 ans. Premièrement, on y lit : « On ne cherchera pas à *endoctriner* l'enfant, à lui imposer du dehors des notions abstraites qui l'enfermeraient dans un système de pensée clos. On cherchera plutôt à *évangéliser* » (p. 7). Or, si on consulte le dictionnaire (Larousse-Sélection, 1968) évangéliser se définit par *prêcher la doctrine* de Jésus-Christ. On est en droit ici de s'interroger sur la distinction entre *endoctriner* et *évangéliser*. Deuxièmement, il est encore plus compréhensible qu'on ait prévu dans le programme pour les enfants de 6-7 ans des références au texte biblique. « La catéchèse, en cette première année, ne peut manquer d'être biblique... elle présentera les affirmations essentielles de la foi *autant que possible dans le langage même de la Bible* » (p. 2). Cela est d'autant plus surprenant que des études (Goldman, 1964, 1970 ; Howe, 1978) montrent que la pensée abstraite est requise pour comprendre la Bible.

D'autres documents ont été commis ou sont en chantier en vue d'améliorer la qualité de l'enseignement religieux. Ainsi, les concepteurs de *Voies et Impasses* (1975)

ont fait un sérieux effort pour présenter une vision la plus cohérente possible de l'enseignement religieux. Par exemple, avoir conclu qu'aucun des arguments traditionnels (la professionnalité de l'école, le devoir d'évangélisation, la tradition, la culture chrétienne, le désir des parents, les bons principes) « ne parvient à établir de façon pleinement satisfaisante la légitimité de l'enseignement religieux dans le cadre scolaire » (p. 72), constitue une ouverture d'esprit des plus louables.

Cependant, malgré leur souplesse d'esprit, les concepteurs admettent eux-mêmes la nécessité de tenir compte « de la décision qu'a prise le Comité catholique de procéder à la reconnaissance des écoles catholiques » (VII). Aussi, en cherchant à justifier la présence de l'enseignement religieux dans le cadre scolaire par l'argument éducatif, ils rappellent la nature de la religion : « les religions offrent un cadre de référence, un système d'interprétation du monde et de la vie... la religion constitue une voie d'accès à la compréhension de soi et de l'univers. Elle s'est avérée par les siècles... un chemin privilégié conduisant à *une vision cohérente de la vie* » (1975, 77-78).

De plus, deux objectifs sont fixés à cette approche éducative : maturation de l'étudiant au plan religieux et explication de l'univers religieux. En ce qui concerne le deuxième objectif, les auteurs soulignent l'utilité de rappeler les dimensions qu'on peut reconnaître à la religion. Ils placent ainsi en tête de liste la dimension doctrinale : « *Toute religion comporte un corps de doctrine, un ensemble de croyances et de dogmes qui composent une vision du monde* » (p. 39). Mais lorsque cette vision du monde réfère à des dogmes c'est-à-dire à un ensemble de croyances acceptées non comme simple hypothèse à vérifier ou temporairement admise en fonction des faits actuels, mais à la « croyance ferme dans la seule vraie foi » (Johnson, 1969, p. 281), on se retrouve en terrain dogmatique tel que présenté au cours du premier volet.

Que des adultes choisissent pour eux-mêmes une explication qui leur convient émotivement et intellectuellement est admissible. Mais imposer une interprétation du réel avec l'appui de l'environnement culturel et scolaire à un individu, avant même qu'il ne possède les instruments cognitifs nécessaires pour amorcer sa propre interprétation du réel, c'est handicaper l'autonomie des sujets concernés, c'est-à-dire les enfants qui fréquentent l'école primaire.

Le danger évoqué ici pour le développement cognitif concerne tout autant le « conditionnement affectif » auquel sont soumis les enfants depuis leur naissance. La suppression totale du « conditionnement » affectif et cognitif relève de l'utopie. Le défi consiste à favoriser dès que possible l'esprit critique de l'enfant aux plans affectif et intellectuel pour l'outiller dans ses choix immédiats et ultérieurs. Dans cette perspective, il serait préférable de se centrer sur les droits intellectuels fondamentaux des enfants fréquentant l'école primaire. Bronars (1979) en identifie trois. Premièrement, l'enfant a le droit de ne pas être exploité par les défenseurs d'une idéologie particulière qui utilise l'enfant comme cible d'une propagande. Deuxièmement, l'enfant a le droit de connaître des points de vue différents sur des concepts tels que la nature de l'homme, la nature de Dieu et le cosmos, le système social, politique ou économique idéal ou la définition d'une

bonne vie. Troisièmement, l'enfant a le droit de participer à la création et à la justification des valeurs humaines et des regroupements sociaux dans les domaines qui l'affectent directement, surtout ceux de la vie familiale et scolaire.

III — Dogmatisme et fonctionnement de l'intelligence

Par fonctionnement de l'intelligence, je me réfère au modèle de Piaget : le processus d'équilibration. Je tiens en outre à préciser qu'il n'est nullement question du quotient intellectuel (Q.I.). En effet, une mesure du Q.I. n'est pas très adéquate pour l'étude des relations dogmatisme — intelligence (Rokeach, 1960).

Le processus d'équilibration

Il ne s'agit pas ici de présenter l'ensemble du processus d'équilibration et ses nombreuses ramifications. Même si résumer risque d'amputer sérieusement la théorie piagétienne, la mise en évidence des jalons essentiels servira à fonder mon opinion à l'effet qu'une didactique ou un contenu dogmatique est susceptible de handicaper le développement et le fonctionnement cognitifs des enfants.

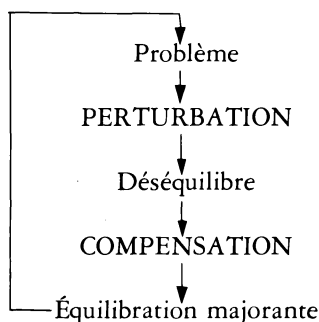
Pour Piaget, le développement de l'intelligence s'apparente à une marche constante vers une plus grande cohérence, vers un équilibre sans cesse meilleur, d'où l'appellation d'équilibration majorante. À la différence des positions innéiste et empirique, la position de Piaget est essentiellement interactionniste, c'est-à-dire que les échanges entre le sujet et le milieu extérieur apparaissent comme des rencontres efficaces entre deux organisations. Le sujet assimile (intègre) l'organisation du milieu à la sienne (à ses schèmes), ce qui suppose qu'il accommode (modifie) les schèmes dont il dispose. Vu sous cet angle, le milieu (ou les divers aspects du milieu) apparaît ni plus ni moins comme le partenaire du sujet et le développement de l'intelligence de l'enfant devient donc fonction de l'intelligibilité du milieu. Deux éléments sont ici à retenir. Premièrement, l'importance de l'activité du sujet dans sa confrontation avec le réel. Deuxièmement, il s'agit de savoir quelles sont les caractéristiques d'un milieu, d'une activité, d'un contenu, etc. qui le rendent intelligible.

La réponse à cette question réside dans les aspects fonctionnels de la théorie de Piaget. C'est pourquoi il importe de comprendre dans quel sens le processus d'équilibration règle les rapports entre assimilations et accommodations. « Les premières conditions pour qu'un objet se montre assimilable sont qu'il soit consistant, continu dans le temps et dans l'espace, que ses parties se tiennent, qu'il soit isolable et accessible à la manipulation, etc... » (Piaget, 1975, p. 106). Cette citation permet de poser ceci : pour être assimilable, un objet (une didactique, un contenu, etc...) doit avoir des propriétés stables. Autrement dit, l'existence de régularités dans l'environnement devient une des composantes de l'interaction entre sujet et milieu, et partant du processus d'équilibration. En effet, si les éléments du réel ne sont pas assez stables, le sujet ne pourra pas exercer ses schèmes. Et un milieu de ce genre est impropre à déclencher le processus d'équilibration des structures cognitives puisqu'il ne pourrait susciter ni assimilation ni accommodation.

Mais ce n'est pas tout, faire appel à un processus d'équilibration, c'est nécessairement accorder un statut privilégié au déséquilibre. Sans déséquilibre, pas d'équilibration majorante et par conséquent pas de construction de nouvelles structures cognitives. « Il est en effet clair qu'en une perspective d'équilibration l'une des sources de progrès dans le développement de connaissances est à chercher dans les déséquilibres comme tels, qui seuls obligent un sujet à dépasser son état actuel et à chercher quoi que ce soit en des directions nouvelles (Piaget, 1975, p. 17). Dans cette perspective, les aspects les plus importants pour comprendre ce qui peut favoriser le développement de l'intelligence tel que le conçoit le paradigme de l'équilibration est l'aspect interactionniste du phénomène perturbation-compensation et le fait que compensation et construction des structures cognitives sont indissociables.

Le jeu déséquilibre-rééquilibration est un moteur à deux temps. Lorsqu'un individu est confronté à une tâche cognitive ou autre (défi) dont il n'a pas la réponse immédiate, cela produit chez lui un déséquilibre. Ce déséquilibre est plus ou moins prononcé selon qu'il possède plus ou moins de moyens pour résoudre la tâche. Mais dans tous les cas, les déséquilibres incitent à dépasser l'état actuel pour chercher des solutions nouvelles ; les essais de rééquilibration conduisent alors progressivement à dépasser les formes antérieures de connaissance pour trouver un nouvel équilibre nécessairement meilleur.

Le schème suivant résume grosso modo les mécanismes en jeu.



Reprenons le cycle : a) l'individu a un problème à résoudre ; b) il n'arrive pas d'emblée à une solution. Donc la perturbation entraîne un déséquilibre de ses structures cognitives ; c) il cherche à neutraliser ou à annuler cette perturbation. Autrement dit, il cherche à la compenser ; d) mais cette réaction compensatrice ne saurait être un simple retour à l'état antérieur, puisque l'activité perturbée est devenue de ce fait perturbable et qu'il s'agit de l'améliorer ; e) cette exigence de dépassement implique une ouverture anticipatrice sur de nouveaux possibles ; f) dès le départ, la réaction compensatrice cognitive est donc orientée vers l'amélioration, ce qui implique une tendance à la construction, puisque l'activité perturbée est considérée comme améliorable.

Deux ramifications de la théorie de l'équilibration

Il importe maintenant d'insister sur deux ramifications essentielles de l'acceptation du processus d'équilibration comme modèle du développement de l'intelligence.

La première ramification est reliée aux résultats des recherches effectuées par l'école genevoise sur l'apprentissage des structures cognitives (Inhelder, Sinclair et Bovet, 1974). Je rappelle deux résultats essentiels permettant l'introduction d'une cohérence dans le système de pensée du sujet et dans sa compréhension du réel. Premièrement, les enfants qui ont fait les progrès les plus marqués et aussi les plus durables sont ceux qui ont manifesté des conduites révélatrices de *leur prise de conscience des contradictions* entre les prédictions (attentes) de leurs jugements face à un problème à résoudre et leurs *propres* constatations.

Même s'il peut paraître banal, le deuxième résultat est tout aussi remarquable : le produit des apprentissages est fonction du niveau de départ du sujet. Autrement dit, la probabilité d'assimiler un contenu nouveau est fonction des schèmes déjà en place. Plus le réseau des schèmes est détendu et cohérent, plus chaque nouvel apport du milieu est assimilé rapidement.

De ces deux résultats ressortent deux conséquences pratiques. La première est que des réponses à base de dogmes aux interrogations spontanées des enfants (sur l'origine du monde par exemple) risquent à la longue de court-circuiter leur développement cognitif et de paralyser l'esprit de recherche à peine naissant. En effet, les contradictions susceptibles d'être soulevées par l'enfant sont récupérées par « c'est une question de foi ». La deuxième conséquence concerne les schèmes nécessaires pour assimiler un nouveau contenu. Or, Goldman (1964) a déjà montré que pour assimiler le contenu biblique les schèmes formels sont requis et ceux-ci n'apparaissent qu'à l'adolescence. Alors non seulement l'enseignement religieux ne favorise-t-il pas le développement cognitif des enfants, mais les défenseurs de la catéchèse se rendent un très mauvais service puisque les enfants ne possédant pas les schèmes pour assimiler un tel contenu, comprennent souvent tout autre chose que ce que les catéchistes voudraient bien qu'ils comprennent. Ce point sera examiné plus avant au cours du dernier volet.

La seconde ramification concerne une des conclusions essentielles qui se dégage du choix de la théorie de l'équilibration. En effet, si l'on s'en tient à l'esquisse présentée plus haut, on peut conclure qu'un milieu (scolaire, familial), considéré dans sa totalité ou dans l'une ou l'autre de ses composantes (contenu didactique, discipline, etc...), sera d'autant plus favorable au développement intellectuel qu'il présentera à la fois deux caractéristiques générales : A) être source de perturbations, c'est-à-dire de résistances aux schèmes d'assimilation du sujet ; et B) offrir les conditions nécessaires aux rééquilibrations, donc aux constructions (Lautrey, 1980).

La combinaison de ces deux caractéristiques, poursuit Lautrey, donne quatre types théoriques de milieu :

Type 0 : Absence de deux caractéristiques. Ce type s'avère évidemment impossible puisqu'il correspond à un milieu vide de stimulation, donc à une absence de milieu.

Type 1 : Milieu aléatoire : c'est-à-dire la présence seule de la caractéristique A. Ce type de milieu (ou de contenu) ne présente que des perturbations qui mettent le sujet en situation de déséquilibre sans offrir un minimum de stabilité (régularité) qui favoriserait les compensations évoquées tout à l'heure et qui par ricochet donnerait prise à une construction cognitive.

Type 2 : Milieu (ou contenu) rigidement structuré : c'est-à-dire la présence de la seule caractéristique B. Dans ce type de milieu, tout est prévu, c'est le milieu sans surprise. En fait ce milieu présente la stabilité nécessaire aux constructions cognitives et donne lieu effectivement à de telles constructions, mais la rareté des situations de déséquilibre n'offre que des possibilités limitées de construction cognitive. C'est le milieu dogmatique.

Type 3 : Milieu (ou contenu) soupagement structuré : c'est-à-dire *présence simultanée* des caractéristiques A et B. Autrement dit, le milieu de vie scolaire et familial de l'enfant est tel que les stimuli mésologiques engendrent *à la fois* un déséquilibre (A) et les conditions de rééquilibration (B).

Cette conséquence théorique du schéma de l'équilibration a le mérite d'avoir été vérifiée par Lautrey (1980). Suite à une mise en relation entre ces trois types de milieu et le développement cognitif de l'enfant, ses résultats indiquent effectivement que les enfants élevés dans des milieux soupagement structurés présentent de meilleures performances intellectuelles que ceux élevés dans des milieux faiblement ou rigidement structurés. Lautrey a également trouvé que le système de valeurs est associé à la performance intellectuelle. Les enfants dont les parents mettent l'accent sur l'esprit critique ou la curiosité présentent une meilleure performance que ceux dont les parents valorisent l'obéissance ou la politesse.

On peut certes faire toutes sortes d'interprétations et Lautrey n'y manque pas. La différence observée dans la performance intellectuelle paraît explicable par une différence d'attitude face aux perturbations cognitives : les sujets élevés dans un environnement soupagement structuré auraient moins de résistance à prendre les perturbations cognitives en considération et seraient ainsi plus fréquemment conduits à la construction des schèmes cognitifs.

Dans la même ligne d'idées, les enfants incités à la curiosité et à l'esprit critique sont plus sollicités à entrer en activité, moteur du développement cognitif.

Ces résultats, obtenus à partir de la mesure de l'environnement familial, apparaissent généralisables au contenu académique et à la didactique. Or, qu'on le veuille ou pas, le contenu catéchétique tel que véhiculé auprès de l'enfant relève du type 2 : il est riche en régularités, mais pauvre en perturbations puisque le réel religieux en tant que vérité révélée n'a rien à voir avec le rapport perturbations-régularités, ingrédient de base du processus d'équilibration des structures cognitives décrit par Piaget. De toute façon, « adressé aux enfants, le contenu de la foi peut difficilement échapper au dogmatisme, ne

serait-ce que parce que les enfants n'ont guère encore acquis le sens du relatif et qu'ils reçoivent tout ce que l'adulte dit comme un absolu » (Quiviger, 1979, p. 79).

Enfin, Reuchlin conclut sa préface du livre de Lautrey (1980) comme suit : « il nous a montré en effet, que le système éducatif familial le plus *défavorable* au développement était celui qui associait une structuration rigide à une valorisation de l'obéissance » (p. 11). Et j'ajouterais que tout contenu scolaire centré sur les mêmes préoccupations risque de donner les mêmes effets. Ne peut-on pas reconnaître de telles préoccupations dans l'extrait du programme qui affirme : « le catéchiste... doit viser à conduire comme par la main... ces chrétiens vers la *vérité entière* et la foi de l'Église » (extrait déjà cité).

Voyons concrètement à quelle sorte de rigidité peut mener la catéchèse appliquée. Une fillette de sept ans en instance de préparation au « sacrement du pardon », passe un moment auprès de sa mère, au retour de l'école. Voici un extrait du dialogue :

La mère : Emmanuelle, si tu voulais me laver les champignons, cela m'avancerait pour la préparation du souper et je pourrais d'autant plus faire le jeu que tu me proposes..

L'enfant : Ça ne me tente pas du tout de laver les champignons.

La mère : Bon ! d'accord on essaiera de s'arranger quand même.

Après un moment, l'enfant ajoute :

Si je ne le fais pas, c'est un manque d'amour ; Louise nous l'a dit en catéchèse.

La mère : Ce n'est pas du tout un manque d'amour, Emmanuelle, tu as tout à fait le droit de refuser.

L'enfant : Je vais y aller, c'est un manque d'amour, Louise l'a dit.

La mère : Moi je ne vois pas de manque d'amour là-dessous : tu es fatiguée après ta journée de classe et tu as besoin de te reposer, tu peux bien choisir de faire autre chose.

L'enfant se dirige précipitamment dans la cuisine et s'empresse de laver les champignons.

Dans cet exemple, l'interprétation que donne l'enfant à la demande de la mère s'inscrit d'emblée dans une structuration rigide : la maîtresse l'a dit, c'est la vérité ; dès que je refuse de rendre un service je manque à l'amour et cela devient matière à demander pardon à Dieu (péché). Bien que la mère situe clairement sa demande dans la possibilité d'un choix et dans une réalité temporelle (on pourra d'autant mieux faire le jeu), le jugement de l'enfant demeure rivé à une interprétation toute faite qui n'a rien à voir avec la réalité actuelle et avec le sens proposé par la mère.

IV — Liens entre processus d'équilibration — enseignement religieux — dogmatisme

La présentation du processus d'équilibration inhérent au développement des structures cognitives a permis d'insister sur la solidarité qui rattache compensations et

constructions. La présentation du processus à l'envers montre que le contenu catéchétique contrecarre les conditions favorables au développement cognitif. En effet, l'équilibration majorante survient à la suite de la construction de nouveaux schèmes, donc à partir de compensations. Or, comme on l'a vu précédemment, non seulement les personnalités et les organisations dogmatiques refusent le déséquilibre, mais aussi le contenu du programme catéchétique relève du dogme et génère une pensée fermée.

On peut toutefois faire valoir que la didactique actuelle est adaptée aux enfants. Cependant si on s'en tient au programme officiel, il semble y avoir peu de place pour une didactique non dogmatique. La catéchèse en tant que didactique peut bien sûr être agréable à vivre, son contenu n'en demeure pas moins basé en partie sur des dogmes et les enseignants qui tentent de faire vivre aux enfants un contenu dogmatique d'une manière souple méritent l'admiration. Certains objectent qu'à l'école on laisse l'enfant exposer librement ses doutes. Cela est probablement vrai, mais le résultat ne change pas pour autant, puisque quelles que soient la nature ou l'intensité du doute ou de l'interrogation — des perturbations en langage piagétien — les réponses se trouvent dans la doctrine et certaines sont un mystère qu'on ne peut pas comprendre ! Dès lors l'enfant est dispensé de construire ses réponses à partir du réel.

Une telle attitude va à l'encontre de l'évolution du processus intellectuel où le déséquilibre bien dosé est source d'apprentissage, de nouvelles connaissances et de raffinement des connaissances. Bannir la présence du doute ou le tarir par le dogme semble à certains égards fondamentalement malsain sur le plan du développement de l'intelligence.

Le principe de l'acquisition des connaissances selon le schéma piagétien consiste à soulever de nouveaux problèmes au fur et à mesure que le sujet résout les précédents. Or à cet égard, l'enseignement de la religion dans sa forme dogmatique (l'obligation à... de...) est suffoquant pour l'intelligence. La vérité n'est pas en effet à découvrir au fur et à mesure des expériences, le sujet n'a qu'à s'en remettre à la doctrine : toute la vérité s'y trouve. Autrement dit, toute argumentation basée sur le dogme refuse l'émergence de perturbations susceptibles de faire vaciller les composantes du niveau d'équilibre atteint et en état de défense.

Et si quelqu'un pousse ses investigations assez loin pour que la raison et le raisonnement ne soient plus d'aucun secours, on le sécurise en lui rappelant que de toute façon, il y a en ce bas monde des choses qui dépassent l'entendement. Pourquoi chercher ? Le mystère ne pourra jamais être perçé. On ne songe nullement que si les écrits religieux ne peuvent pas répondre aux questions, c'est que la réponse est ailleurs. À la limite, c'est un encouragement à la passivité intellectuelle.

Le début de la scolarisation, c'est aussi le début de « l'âge de raison » —

Le début de la scolarisation correspond à ce que le langage populaire appelle, et à juste titre, l'âge de raison. Pour sa part, Erikson affirme qu'au cours de cette période, il importe de développer une force psychologique, la *compétence*, qu'il définit comme « le libre exercice de la dextérité et de l'intelligence dans l'exécution des tâches sans

qu'intervienne aucune inhibition par un sentiment infantile d'infériorité » (1971, p. 128). Le sentiment de compétence dont Erikson fait état n'est pas uniquement affectif et social, il possède aussi une connotation cognitive.

Il n'est pas question ici de reprendre le détail du développement intellectuel. Ce qu'il importe de se rappeler, c'est qu'avec l'acquisition des opérations concrètes, les enfants se dotent d'instruments cognitifs indispensables pour comprendre le réel qui les entoure. Autrement dit, avec la période des opérations concrètes, ils acquièrent une compétence cognitive essentielle à leur adaptation.

Les mathématiques modernes avec la théorie des ensembles semblent être en accord non seulement avec les lois du développement intellectuel, mais aussi avec le contenu propre des opérations concrètes : mettre ensemble ce qui va ensemble ; suites logiques ; relation d'appartenance ; inclusion de classes ; etc...

Mais voilà le paradoxe. Alors que d'un côté, des matières scolaires permettent de suivre une démarche logique basée sur un rationnel cohérent, d'un autre côté, avec la catéchèse, on accorde un statut de matière scolaire à l'irrationnel et au mystère. Autrement dit, d'un côté on adopte, en tant qu'adulte — enseignant, une attitude tendant à prouver les affirmations qu'on considère comme vraies et de l'autre, on se contente d'affirmer sans démontrer, d'adhérer à des croyances qu'il faut dans tous les cas considérer comme vraies parce que révélées.

Un exemple un peu caricatural fera mieux comprendre ce point de vue. Imaginons un enfant qui demanderait qu'on lui prouve l'énoncé suivant : $2+2=4$. Le professeur pourrait alors étaler devant l'enfant 2 ensembles de 2 objets et montrer que leur réunion totalise bel et bien 4, le signifiant, évidemment arbitraire, correspondant à ce dénombrement. En acceptant de fournir une « preuve »¹ de l'énoncé $2+2=4$, le professeur accepte, semble-t-il, le fait qu'une vérité affirmée par une figure d'autorité puisse se vérifier. Autrement dit, il accepte qu'une attitude de vérification du réel est saine et souhaitable, qu'une affirmation peut être considérée comme vraie en autant qu'elle puisse se démontrer, qu'elle a des fondements dans le réel.

Supposons maintenant que le même enfant satisfait des réponses de son professeur demande qu'on lui prouve une des vérités révélées inhérente à l'enseignement religieux, par exemple le mystère de la Sainte Trinité. Cette donnée est de pleine actualité puisque, tel que signalé plus haut, un des objectifs prévus dans le programme de l'enseignement religieux catholique pour les enfants de 6-9 ans est d'aider celui-ci « à prendre conscience de ses relations avec les personnes divines pour l'amener peu à peu à les assumer librement » (p. 5), et « à entrer en relations *personnelles* avec le Père, le Fils et le Saint-Esprit » (p. 7).

Le professeur n'a d'autre choix alors que de signaler à l'enfant qu'il doit y croire sans trop chercher à comprendre, que c'est là la vérité révélée à laquelle il doit adhérer sans poser de questions raisonnables puisque ça n'a rien à voir avec la raison. Une telle réponse correspond d'ailleurs à la définition du dictionnaire du mot révélation (Larousse —

Sélection, 1, 1974) : « action de Dieu faisant connaître aux hommes les vérités que leur raison ne saurait découvrir ».

Voilà dans quel paradoxe peut être plongé l'esprit de l'enfant qui commence à peine à structurer sa cognition. D'une part, on lui dit qu'un phénomène peut être considéré comme vrai en autant qu'il puisse se démontrer ; d'autre part, on lui dit aussi qu'il existe d'autres phénomènes qui sont aussi vrais mais qui ne peuvent pas se démontrer. Autrement dit, on dit à l'enfant qu'une vérité est à la fois quelque chose qui peut se démontrer ou ne pas se démontrer. Traduit en termes logistiques, un tel raisonnement contredit le principe de non-contradiction à savoir : une chose ne peut pas « être » et « ne pas être » en même temps. Or, ériger la catéchèse en matière scolaire inscrit d'emblée l'enfant dans cette contradiction.

Ce qui est désolant, c'est que du point de vue cognitif, l'enfant de cet âge s'ouvre progressivement et difficilement à la relativité des choses. Les instruments cognitifs, les structures intellectuelles dont il est en train de se doter entre 6 et 12 ans sont le contraire de l'absolu. Il apprend qu'un objet n'est pas lourd en soi, qu'il dépend de la force de celui qui le soulève. Il apprend que la distance d'un point A à un point B n'est pas éloignée ou proche en soi, qu'elle est relative aux moyens de locomotion et à leur vitesse, etc... (cf. Mucchielli, 1972, p. 122 pour d'autres exemples). Il semble que de façon générale, on essaie de donner aux enfants de nos écoles cette éducation à la relativité. Pourquoi alors vouloir absolument accorder à la catéchèse un statut de matière scolaire ? Selon la logique, la catéchèse au sens fort du terme n'a rien à voir avec le scolaire. Les liens logiques entre la religion et le français ou les mathématiques sont difficilement perceptibles.

On s'accorde à dire que la période de latence est une période au cours de laquelle la raison et les fonctions cognitives sont davantage habilitées à saisir le monde extérieur. Mais les recherches de Piaget ont bel et bien montré que le monde objectif n'apparaît pas à l'enfant comme il apparaît à l'adulte. D'autre part, Mucchielli (1972) voit la période de latence, particulièrement avec l'insertion de l'enfant dans le monde scolaire, comme génératrice d'angoisse. Il va plus loin lorsqu'il affirme que l'instruction religieuse constitue un des facteurs générateurs d'angoisse. En effet, la présentation d'un mystère (le mystère chrétien) et d'un irrationnel (la révélation) considérés comme la Vérité précisément à l'âge où l'apprentissage à l'objectivité et à la relativité (période sensible) est en voie de construction représente une information nettement prématurée, qui risque non seulement de retarder l'émancipation à l'égard de l'âge magique antérieur (4-6 ans), mais encore de donner de l'univers et de Dieu une image déformée. L'aspect suivant illustrera plus à fond ce point de vue.

Mais l'enfant est spontanément ouvert au mystère

À ce discours rationnel, on objecte habituellement que l'enfant est spontanément ouvert au mystère et cela est vrai. Les recherches en psychologie génétique ont amplement mis en lumière le caractère égocentrique, magique et pré-causal de la pensée enfantine (phénoménisme, animisme, dynamisme, dynamisme et artificialisme). De plus, il n'est

qu'à voir le plaisir éprouvé par les enfants à la narration des contes de fées (Bettelheim, 1976).

J'aimerais illustrer à l'aide de la notion d'*artificialisme* le problème que risque de soulever, pour le développement de l'intelligence, l'enseignement religieux à l'école primaire. Pour ce faire, je m'inspirerai principalement de l'étude initiale de Piaget (1926) sur *La représentation du monde chez l'enfant* et de la recherche de Laurendeau et Pinard (1962) sur les manifestations de *La pensée causale* enfantine avec un échantillon de sujets canadiens-français (N=500).

L'artificialisme, en tant que forme de pré-causalité, postule, à l'origine de toutes choses (les astres, la nuit, les nuages, les lacs, etc...), un agent fabricant : « Dieu ou les hommes sont tenus responsables de l'existence de tous les objets, naturels ou fabriqués, observés dans le monde extérieur » (Laurendeau et Pinard, 1962, p. 9). Une des causes invoqués par Piaget (1926) de la présence de l'artificialisme enfantin est la déification spontanée des parents par l'enfant. « L'enfant commence par octroyer les attributs caractéristiques de la divinité — en particulier l'omniscience et la toute-puissance — à ses parents puis aux hommes en général. Ensuite dans la mesure où l'enfant découvre les limites de la perfection humaine, il transfère sur le Dieu, dont l'enseignement religieux a donné la notion à l'enfant, les attributs qu'il retire aux hommes » (Piaget, 1926 in 1976, p. 225). Notons au passage que cela rejoint l'assertion freudienne à l'effet que le Dieu personnel ne serait rien d'autre qu'un Père transfiguré.

Une des différences que Laurendeau et Pinard qualifient eux-mêmes de *déroutante* entre leur étude et celle de Piaget, tient au fait que les enfants montréalais contrairement aux enfants genevois, au lieu d'invoquer plutôt l'homme comme agent fabricant, font presque toujours intervenir la puissance divine : « Sur 256 explications de type artificiel, 230 font ainsi valoir les habiletés quasi magiques de Dieu » (Laurendeau et Pinard, 1962, p. 124).

Il n'est nullement question d'attribuer les manifestations d'artificialisme à l'enseignement religieux. L'existence de croyances artificialistes chez les enfants d'âge pré-scolaire atteste que ces croyances sont indépendantes et précèdent tout enseignement religieux. D'ailleurs : « des 26 explications basées sur un artificialisme purement humain, 19 sont données par les sujet de 4;0 et 4;6 ans, c'est-à-dire par des enfants encore trop jeunes pour avoir reçu un enseignement religieux formel » (Laurendeau et Pinard, 1962, pp. 126-127). Eu égard à ces résultats, l'influence de l'enseignement religieux se voit confirmée par le fait que c'est surtout à l'âge où l'enfant reçoit habituellement ses premiers enseignements religieux que l'artificialisme divin s'avère prépondérant. L'enfant apprend donc très tôt à considérer Dieu comme un être tout-puissant et comme le créateur de toutes choses. De là à lui attribuer des interventions sur le cours des événements, il n'y a qu'un pas que l'enfant a tôt fait de franchir. Une autre donnée vient appuyer indirectement ces résultats : en Suisse (enfants genevois) l'enseignement religieux ne fait partie ni du programme ni du cadre scolaire régulier ; il est assumé par les parents et les pasteurs dans le cadre de « l'école du dimanche ». Ce système n'immunise certes pas les responsables contre le dogmatisme, mais il a le mérite de permettre le libre choix.

Les tenants de l'enseignement religieux voient souvent dans le fait que les enfants invoquent Dieu pour expliquer l'origine des choses une « preuve » à l'effet que le sentiment religieux est inné. On pourrait tout aussi bien affirmer à l'appui de la psychologie génétique que l'explication déifiante se greffe tout naturellement sur la tendance artificialiste enfantine. En gardant l'enseignement religieux dans les écoles, on alimente la tendance spontanée de l'enfant à l'artificialisme. D'autre part, la présence de l'enseignement religieux au cours des premières années de scolarité impose des solutions aux problèmes de l'origine des choses dont l'imperfection ne frappe pas tout de suite l'intelligence de l'enfant et pour cause puisqu'on le maintient dans une conception pré-causale. Enfin, en attribuant à Dieu la fabrication de l'univers, on empêche la découverte des limites des capacités humaines de favoriser le dépassement des croyances artificialistes.

Qu'il faille respecter le caractère pré-causal des raisonnements de l'enfant demeure judicieux. Qu'on respecte également les expressions résiduelles pré-causales dans leurs manifestations spontanées (après 10 ans) se comprend. Mais de là à élever les conclusions de ces raisonnements de caractère pré-causal au rang de vérités à croire, il y a une marge à ne pas franchir car alors on risque de nuire au développement intellectuel en maintenant les enfants sous une dépendance infantile tant sur le plan intellectuel qu'émotif. Cependant, la recherche de Laurendeau et Pinard date déjà. Il serait peut-être intéressant de reprendre l'expérimentation avec des petits Québécois des années 80, pour voir si 20 ans plus tard les résultats différeraient.

La catéchèse à partir du secondaire

Rappelons la position de Freud à l'effet que « si les hommes pendant leur *enfance* et leur *adolescence* ne sont plus soumis aux enseignements de la religion, *conditionnés* pour ainsi dire vis-à-vis de ses croyances,... l'intelligence ainsi dégagée pourrait bien se révéler plus efficace qu'auparavant » (Jones, 1975, p. 405).

Cependant, l'objection présente à la catéchèse et à la pastorale à l'école primaire tient au fait que les enfants du primaire ne possèdent pas encore les instruments cognitifs pour assimiler un tel contenu, à savoir la pensée formelle. La logique commande alors qu'à l'âge où habituellement les adolescents ont accès à la pensée formelle, cette objection ne tienne plus. Des études montrent en effet que l'intérêt, la compréhension et l'esprit critique eu égard aux choses religieuses sont d'autant plus développés que le sujet présente à l'adolescence un niveau intellectuel plus élevé (Hyde, 1963 ; Simon et Ward, 1978 ; Wright, 1962).

Cette idée de réserver l'enseignement religieux aux individus qui ont accès à la pensée formelle n'est pas nouvelle. Des recherches ont en effet clairement montré que la pensée formelle est requise pour comprendre la Bible (Attfield, 1976 ; Goldman, 1964 ; 1970 ; Howe, 1978). Déjà en 1964, Goldman, en se basant sur la théorie de Piaget, en arrivait à la conclusion que les enfants ne devraient recevoir aucun enseignement religieux parce que la compréhension de la Bible présuppose la pensée formelle. En effet, si une compétence est nécessaire pour décoder le contenu biblique, c'est qu'on ne peut s'en tenir

au sens littéral du texte. Or, pour être capable de donner un sens à un contenu, il faut posséder l'instrument intellectuel requis, la pensée formelle, ce que précisément les enfants du primaire ne possèdent pas encore. De plus, si le contenu biblique demande des interprétations c'est que le langage est souvent métaphorique. Or, les recherches montrent que pour comprendre les métaphores, les schèmes formels sont aussi requis (Billow, 1975 ; Gardner, 1974 ; Gardner *et al.*, 1975 ; Lunzer, 1975 ; Mac Carty-Gallagher, 1976). Une fois admis que la pensée formelle est requise pour une compréhension intelligente du contenu de l'enseignement religieux, il reste à savoir si effectivement les enfants et les adolescents du secondaire ont atteint le niveau des opérations formelles. Or précisément, plusieurs recherches montrent que le niveau opératoire formel est loin d'être universellement atteint (voir Blasi et Hoeffel, 1974 ; Larivée, 1977 ; Tellier, 1978 pour une recension des publications sur le sujet). Au Québec, les recherches portent surtout sur des populations d'étudiants universitaires (Aubé-Tremblay, 1971) et collégiaux (Desautels, 1977 ; Tellier, 1979 ; Torkia-Lagacé, 1980). Dans ce dernier cas, rarement plus de 50% des sujets examinés fonctionnent au niveau formel.

Quant aux recherches portant sur le niveau intellectuel des élèves du secondaire, elles sont quasi inexistantes. Cependant, une recherche récente (Larivée, Normandeau et Bélanger, 1980) menée dans le cadre d'une étude exploratoire sur le niveau et le fonctionnement cognitif de 90 sujets (12 ans 7 mois à 14 ans 6 mois), des classes de transition, d'appoint et du régulier de la C.E.C.M. révèlent que 26.6% de sujets du régulier ont atteint le stade des opérations formelles et 26.6% se situent au seuil des opérations formelles, alors que la majorité des sujets des classes d'appoint (83.3%) et de transition (96.6%) en sont encore au niveau opératoire concret. Même si ces résultats n'ont été obtenus qu'à l'aide d'une seule épreuve opératoire (les permutations), ils rejoignent grosso modo ceux d'Allaire-Dagenais (1977). Si comme l'indique la plupart des études faites avec des populations d'adultes, le pourcentage de réussite aux épreuves formelles dépasse rarement 50%, cela pourrait bien signifier que dès le début du secondaire, on aurait déjà fait le plein des citoyens qui pourront raisonner au niveau abstrait lorsque la réalité le demandera.

Pensée formelle versus pensée dogmatique

L'opposition à la catéchèse dans le cadre scolaire existe non seulement parce que les enfants n'ont pas les instruments cognitifs pour assimiler le contenu catéchétique mais aussi parce qu'il risque de perturber la construction des schèmes opératoires concrets en rigidifiant ceux-ci au détriment des schèmes formels.

Dans cette perspective, l'influence néfaste d'un encadrement dogmatique (scolaire et familial) a plus de chances de se manifester au moment de l'adolescence lors de l'avènement de la pensée formelle. Lorsque durant l'enfance, la vérité a toujours été pour l'enfant *une*, l'accès à l'ouverture sur les possibles à l'adolescence risque d'être bloqué.

Je termine cette partie sur les liens processus d'équilibration — enseignement religieux — dogmatisme par un tableau comparatif de ce qu'offre un système de pensée centré sur le dogme et un système de pensée centré sur la vérification. Ce tableau s'inspire

des données théoriques relatives au concept de dogmatisme développé principalement par Rokeach et à celui de la pensée formelle développé par Piaget.

La pensée dogmatique

1. provoque une incapacité de séparer les informations de leur source ;
2. limite les informations aux sources considérées comme suffisantes ;
3. accepte ou refuse les raisonnements et les informations comme vrais ou faux selon qu'ils proviennent de l'autorité acceptée ou pas ; et leur validité n'est pas remise en question ;
4. empêche de tenir compte d'informations qui s'opposent au système de croyances-incroyances ;
5. maintient la coexistence de croyances contradictoires à l'intérieur du système cognitif ;
6. empêche le raisonnement logique d'avoir des prises sur le système de croyances-incroyances ;
7. a tendance à nier tout ce qui contredit ou menace son propre système de croyances et non-croyances ;
8. rend difficile la prise de conscience des inconsistances de ses propres jugements ou de contradictions avec d'autres faits connus ;

La pensée formelle

1. permet la séparation des variables en jeu ;
2. cherche à diversifier ses sources d'information ;
3. accepte ou refuse les raisonnements et les informations comme vrais ou faux après questionnement et vérification des prémisses de base et ce, indépendamment des autorités ;
4. offre la possibilité de tenir compte d'informations de diverses sources ;
5. permet l'élimination logique des contradictions ;
6. avec sa logique sous-jacente influence plus facilement le système croyances-incroyances ;
7. permet de rejeter une hypothèse lorsqu'une donnée contraire apparaît ;
8. favorise la prise de conscience et la critique de ses propres raisonnements ; facilite la vérification de la validité de ses conclusions en se basant sur d'autres informations. En fait, l'utilisation des schèmes formels permet la réflexion sur son propre raisonnement en cherchant à y déceler les inconsistances ou les contradictions avec d'autres faits connus.

9. fait que dans certains cas, les gens perçoivent comme non pertinents des aspects du réel qui par ailleurs peuvent être évalués comme pertinents et vice versa. La présence de la pensée dogmatique accentue la tendance à percevoir comme sans importance ce qu'il y a de semblable entre le système de croyances et le système de non-croyances ;
10. confronté à la résolution des problèmes, recourt principalement aux croyances personnelles négligeant d'autres possibles, se bloquant ainsi l'ouverture sur les possibles ;
11. est une focalisation sur son point de vue propre. Le sujet a alors de la difficulté à saisir les ressemblances et les différences entre son point de vue et celui des autres.
9. permet d'évaluer les ressemblances et les différences entre le système de croyances et le système de non-croyances. Cette évaluation des divers aspects permet de conclure a posteriori à leur pertinence ;
10. face à un problème, permet de considérer l'ensemble des possibles ; les croyances personnelles font alors partie de la panoplie des possibles ;
11. permet d'envisager un ensemble de points de vue. Le sujet peut en outre déceler les ressemblances et les différences entre les divers points de vue.

Vu ainsi, la comparaison des caractéristiques illogiques d'une position dogmatique contraste sensiblement avec les caractéristiques de la pensée formelle. Mais il est bien évident que la réalité n'est pas aussi nettement campée en deux formes de pensée. Ce sur quoi il importe d'insister, c'est que les paramètres de la pensée formelle apparaissent plus adaptatifs que ceux de la pensée dogmatique.

V — Résumé et conclusion

Au cours du premier volet, cinq aspects du phénomène « dogmatisme » ont été présentés, suivis d'un aperçu de recherches concernant les liens possibles entre certains aspects du phénomène religieux et le dogmatisme. En effet, la présentation sommaire du programme de l'enseignement religieux catholique au primaire a mis en évidence une certaine parenté entre ledit programme et le dogmatisme. La présentation du processus d'équilibration à l'œuvre dans le développement des structures cognitives a montré au cours d'un troisième volet, que d'un point de vue théorique on pouvait affirmer qu'un enseignement religieux précoce risquait de contrecarrer, en court-circuitant le processus d'équilibration, le développement des structures cognitives et de retarder ainsi l'accès à la pensée formelle. Enfin, au cours du quatrième et dernier volet, j'ai développé un certain nombre de réflexions, susceptibles de renforcer les hypothèses de départ.

Ai-je besoin de rappeler que mon objection à la catéchèse ne vaut que pour les enfants du primaire, d'une part parce qu'ils ne possèdent pas encore les structures cognitives pour assimiler un tel contenu, et d'autre part, parce qu'un tel contenu risque de

contribuer à empêcher ou tout au moins à retarder l'accès aux structures cognitives lui permettant justement d'assimiler un tel contenu ?

Peut-être est-il utile de souligner trois autres points. Premièrement, l'attitude dogmatique n'est pas l'apanage exclusif des religions ; les diverses idéologies extrémistes relèvent tout autant du même phénomène. En milieu québécois cependant, l'enseignement religieux catholique constitue probablement un exemple patent. Deuxièmement, même si certains contenus sont davantage sujets au piège du dogmatisme, aucun enseignant n'est à l'abri d'une attitude dogmatique ; il en est de même de l'environnement familial et des attitudes parentales. Il est évident en outre qu'un environnement scolaire dogmatique ne peut à lui seul perturber le fonctionnement de l'intelligence des enfants. Si des pratiques éducatives souples constituent un antidote au dogmatisme scolaire, des pratiques éducatives parentales rigides et inutilement autoritaires renforceraient probablement les conséquences néfastes d'un enseignement dogmatique.

Troisièmement, il est évident qu'on peut être croyant sans être dogmatique. Et la foi — avant d'être durcie et figée dans des dogmes — est d'abord une question de sens. D'ailleurs, toute la tradition de l'Église, depuis ses origines, a toujours accepté l'axiome de saint Augustin parlant de l'« *Ecclesia quaerens* » c'est-à-dire de l'Église sans cesse en recherche d'une meilleure intelligence de l'Évangile : c'est là le cœur même de la réflexion théologique et elle ne doit pas être confondue avec les dogmes. Dans cette perspective, il n'est nullement question de s'objecter à la foi des adultes. Je rappelle simplement, à l'instar de Quiviger (1979, p. 79) que « les appels évangéliques et les appels inhérents à la foi s'adressent fondamentalement à l'autonomie des individus. La foi est une décision d'adulte et c'est... un investissement peu rentable pour la construction d'un peuple chrétien que de focaliser les efforts catéchétiques sur le monde de l'enfance... car qu'on le veuille ou non les enfants catéchisés... auront, plus tard, un *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 ».

1. Entendons ici par preuve une suite d'énoncés intelligibles pour l'enfant et qui peuvent le convaincre de la vérité de l'énoncé « à prouver ».

RÉFÉRENCES

- Allaire-Dagenais, L., *Étude transversale et apprentissage des structures opératoires formelles de combinatoire et de double réversibilité*, Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, 1977.
- Attfield, D., Moral thinking in religion — a note an Goldman, *Educational Studies*, vol. 2, no 1, 1976, p. 29-32.
- Aubé-Tremblay, V., *La compréhension de l'implication chez les sujets de niveau formel et de niveau pré-formel*, Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal, 1971.
- Beauvais, J.L., Joule, R., *Soumission à l'autorité*, Psychosociologie de la rationalisation, Paris : Presses Universitaires de France, 1981.
- Bettelheim, B., *Psychanalyse des contes de fées* : Collection réponses, Paris : Laffont, 1976.
- Billow, R.M., A cognitive development study of metaphors comprehension, *Developmental psychology*, vol. II, no 4, 1975, p. 415-423.

- Blasi, A., Hoeffel, E.C., Adolescence and formal operations, *Human Development*, 17, 1974, p. 344-363.
- Bronars, J.R., Children's rights and intellectual freedom, *Educational forms*, vol. 43, no 3, 1979, p. 291-298.
- Brown, K.B., Relationship between personal religions orientations and positive mental health, *Dissertation Abstracts International*, vol. 35, no. 3-B, 1974, p. 1376.
- Comité catholique du conseil supérieur de l'éducation, *Voies et impasses*, Montréal : Fides, 1975.
Fides, 1975.
- Côté, J., *Dogmatisme et vie religieuse*, Mémoire de maîtrise inédit : Université de Montréal, 1972.
- Désautels, P., *La pensée formelle*, Cégep de Rosemont, Département de Physique, Montréal Projet Prospis (D.G.E.C.), 1978.
- Digenan, M.A., *The relationship of religious orientation, prejudice, and dogmatism in three groups of Christian college students*, Thèse (non publiée) de Ph.D, St-John's University, 1972.
- Di Giuseppe, R.A., Dogmatism correlation with strenght of religious conviction. *Psychological reports*, 28, 1971, p. 64.
- Di Renzo, G.J., *Personality, power and politics*, Notre-Dame : University of Notre-Dame. 1970a.
- Di Renzo, G.J., Dogmatism and orientation toward liturgical changes. *Journal for the scientific study of religion*, 6, 1970b, p. 278.
- Di Renzo, G.J., Professional politicians and personnality structures, *Journal of Sociology*, 73, 1970c, p. 217-225.
- Dumont, F., Commission d'étude sur les laïcs et l'Église, *L'Église du Québec : un héritage, un projet*, Montréal : Fides, 1971.
- Erikson, E.H., *Éthique et psychanalyse*, Paris : Flammarion, 1971.
- Feather, N.T., Evaluation of religious and mental arguments in religious and atheist student groups. *Australian journal of psychology*, 19, 1967, p. 3-12.
- Festinger, L., *A theory of cognitive dissonance*, New York : Harper and Row, 1957,
- Flannelly, L.J., *Patterns of relationship among self-regard, lows of control, and dogmatism in five Catholic groups*, Thèse (non publiée) de Ph.D., Fordham University, 1973.
- Gardner, H., Metaphors and modalities : how children project polar adjectives on to diverse domains, *Child Development*, 45, 1974, p. 84-91.
- Gardner, H. et al., Children's metaphoric production and preferences. *Journal of Child language*, 2, 1975, p. 125-140.
- Glass, K.D., Denominational differences in religious belief, practice, anxiety and dogmatism, *Religious Education*, vol. 66, no 3, 1970, p. 204-206.
- Glass, K.D., A study of religious beliefs and practice as related to anxiety and dogmatism in college woman. *Dissertation abstracts international*, 31(7-a), 1971, p. 26-37.
- Glass, K.D., Schoch, E.W., Religious belief and practice related to anxiety and dogmatism in college women, *Journal of the national association of women deans and counselors*, vol. 34, no 3, 1971, p. 130-133.
- Goldman, R.J., *Religious thinking from childhood to adolescence*, London : Routledge and Kegan Paul, 1964.
- Goldman, R.J., *Readiness for religion : a developmental basis of religions education*, New York : The Seabury Press, 1970.
- Gosselin, J.P., Monière, D., *Le trust de la foi*, Montréal : Québec-Amérique, 1978.
- Hanson, D.J., Authoritarianism, dogmatism and religion : a review, *Catalog of selected documents in psychology*, vol. 7, no 3, 1977, p. 1-11.
- Howe, L.T., Religious understanding from a piagetian perspective, *Religious education*, vol. LXXIII, no 5, 1978, p. 569-581.
- Hyde, K.E., Religous concepts and religious attitudes, *Educational Review*, 15, 1963, p. 132-141.
- Inhelder, B., Sinclair, H., Bovet, M., *Apprentissage et structures de la connaissance*, Paris : Presses Universitaires de France, 1974.
- Johnson, I., Religion as a deterrent to learning, *Journal of general education*, vol. 20, no 4, 1969, p. 281-290.

- Jones, E., *La vie et l'œuvre de Sigmund Freud*, Tome 3, *Les dernières années, 1919-1939*, Paris- Presses Universitaires de France, 1975.
- Kilpatrick, D.G., Stuker, L.W., Sutker, P.G., Dogmatism, religion and religiosity, a review and re-evaluation, *Psychological reports*, 26, 1970, p. 15-22.
- Kim, S.J., *Comparative dogmatism and authoritarianism scores of Korean and American women parochial college students*, Thèse (non publiée) de M.A., Texas Women's University, 1968.
- Kirscht, J.P., Dillehay, R.C., *Dimensions of authoritarianism : a review of research and theory*, Lexington : University of Kentucky, 1967.
- Koeppe, E.F., Authoritarianism and social workers : a psychological study, *Social work*, 32, 1963, p. 37-43.
- Larivée, S., *Le fonctionnement cognitif de l'adolescent délinquant*, Thèse de doctorat inédite, Lausanne: Université de Lausanne, 1977.
- Larivée, S., Un coup d'œil à travers le prisme neuro-biologique, *Revue canadienne de psycho-éducation*, vol. 9, no 2, 1980, p. 83-89.
- Larivée, S., Beltempo, J., *L'axe validité-fidélité de l'échelle de dogmatisme de Rokeach : étude préliminaire, Rapport de recherche*, no 18, Montréal : Erish, 1980.
- Larivée, S., *Le fonctionnement cognitif de l'adolescent délinquant*, Thèse de doctorat inédite, Lausanne : Université de Lausanne, 1977.
- Laurendeau, M., Pinard, A., *La pensée causale*, Paris : Presses Universitaires de France, 1962.
- Lautrey, G., *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Paris : Presses Universitaires de France, 1980.
- Lehmann, I.J., Irenberry, J.O., *Critical thinking, attitudes and values*, East Lansing, Michigan : Michigan State University Press, 1959.
- Lengermann, J.J., D'Antonio, W.V., Religion, dogmatism, and community leadership : an extension of the theories of « The open and closed mind », *Sociological analysis*, 25, 1964, p. 141-158.
- Long, B., Catholic-Protestant differences in acceptance of others, *Sociological and social research*, 49, 1965, p. 51-59.
- Loscuito, L.A., Hartley, E.L., Religious affiliation and open-mindedness in binocular resolution, *Perceptual and motor skills*, 17, 1963, p. 427-430.
- Lunzer, E.A., Problems of formal reasoning in test situations. European research in cognitive development, *Monograph of the society for research in child development*, 30 (Whole no 100), 1965, p. 19-46.
- Maccarty-Gallagher, J., *The future of formal thought research : the study of analog and metaphor (or what to do with the mad artist)*, Communication présentée à l'American Psychological Association Meeting, 1976.
- Martin, C., Nichols, R.C., Personality and religious belief, *The journal of social psychology*, 56, 1962, p. 3-8.
- Meredith, G.M., Personality correlates to religious belief systems, *Psychological reports*, 23, 1968, p. 1039-1042.
- Ministère de l'Éducation du Québec, *Programme d'études des écoles élémentaires. Formation de la personne. Enseignement religieux catholique*, 1974.
- Mucchielli, R., *La personnalité de l'enfant*, Paris : Les éditions ESF, 1972.
- Nelson, W.O.B., Dogmatism, perceived mass cognitivity, perceived reference group cognitivity, and communication behavior of clergy in decision making, *Dissertation Abstracts International*, vol. 34(7-A), 1973, p. 4305.
- O'Dea, T.F., *The Catholic crisis*, Boston : Beacon Press, 1968.
- Piaget, J., *La représentation du monde chez l'enfant*, Paris : Presses Universitaires de France, 1926.
- Piaget, J., L'équilibration des structures cognitives, *Études d'épistémologie génétique*, XXXIII, Paris : Presses Universitaires de France, 1975.
- Poitou, J.P., *La dissonance cognitive*, Paris : Armand Colin, 1974.
- Prebensen, E.T., *Variability of responses to Rokeach's dogmatism scale in a selected group of religious women*, Thèse (non publiée) de M.A., Catholic University of America, 1969.
- Quiviger, A., L'éducation de la foi chez l'enfant, *Relations*, no 446, 1979, p. 77-80.

- Raschke, V., Dogmatism and committed and consensual religiosity. *Journal for scientific study of religion*, vol. 12, no 3, 1973, p. 339-344.
- Richek, H.G., Mayo, C.D., Puryear, H.B., Dogmatism, religiosity and mental health in college students, *Mental Hygiene*, vol. 54, no 4, 1970, p. 572-574.
- Rokeach, M., Political and religious dogmatism : an alternative to the authoritarian personality, *Psychological Monographs*, 18 (Whole no 425), 1956.
- Rokeach, M., *The open and closed mind*, New York : Basic Books, 1960.
- Rokeach, M., Faith, hope and bigotry, *Psychology today*, 3, 1970, p. 33-37 ; 58.
- Schlangen, J.A., Davidson, J.D., Dogmatism and differential religious involvement, *Sociological analysis*, 30, 1960, p. 164-175.
- Seaman *et al.*, Membership in orthodox Christian groups, adjustment and dogmatism, *Sociological Quarterly*, 12, 1971, p. 252-258.
- Simon, A., Ward, L.O., Age, sex, intelligence and religious belief in 11 to 15 year old pupils, *The Irish journal of education*, LX, 2, 1975, p. 108-114.
- Stanley, G., Personality and attitude characteristics of fundamentalist university students, *Australian journal of psychology*, 15, 1963, p. 199-200.
- Swindell, D.H., L'Abate, L., Religiosity, dogmatism, and repression-sensitization, *Journal for the scientific study of religion*, vol. 9(3), 1970, p. 249-251.
- Tellier, J., Développement intellectuel et apprentissage au niveau collégial, Service de recherche pédagogique, Cégep de St-Jérôme, 1979.
- Torkia-Lagacé, M., La pensée formelle chez les étudiants du collège 1 : objectifs ou réalité ? Cégep de Limoilou, 1980.
- Vacchiamo, R.B. *et al.*, The open and closed mind : a review of dogmatism, *Psychological bulletin*, 71, 1969, p. 261-273.
- Van Zaig, J., Investigation into « the open and closed mind », *Dissertation abstracts international*, 31(3-B), 1970, p. 1524-1525.
- Webster, A.C., Patterns and relations of dogmatism, mental health and psychological health in selected religious groups, *Dissertation abstracts international*, 27(12-A), 1967, p. 4142.
- Williams, J.L., Jenkins, Q.A., *The generation gap : a look at the areas of religiosity, dogmatism, and local-cosmopolitanism*, Communication, Southwestern Sociological Association meetings, Dallas, 1974.
- Woodrow, A., *Les nouvelles sectes*, Paris : Seuil, 1977.
- Wright, D.S., A study of religious belief in sixth form boys, *Researches and studies* (University of Leeds Institute of Education), 24, 1962, p. 19-27.