

# Réplique

## Après cinq ans on me renvoie la balle... je la retourne

Serge Larivée

Volume 12, Number 1, 1986

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900517ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900517ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this document

Larivée, S. (1986). Réplique : après cinq ans on me renvoie la balle... je la retourne. *Revue des sciences de l'éducation*, 12(1), 21–24.  
<https://doi.org/10.7202/900517ar>

## Réplique

### *Après cinq ans on me renvoie la balle ... je la retourne*

Cinq ans après la publication de mon article, «La catéchèse scolaire, un écueil au développement cognitif», une «réponse» trouve place dans une revue scientifique. Après un tel délai, je me serais attendu à trouver sinon une vérification empirique des hypothèses alors exposées, du moins une récusation plus serrée et appuyée sur des travaux plus récents.

Répondre point par point aux objections serait long et, à mon avis, sans intérêt. L'éventuel lecteur intéressé par ce thème pourra à loisir se faire sa propre opinion en comparant les deux textes concernés. A tort ou à raison, je me contenterai de répondre à quelques critiques formulées par Achille et Croteau probablement en toute bonne foi, mais qui me paraissent fausser ce que j'ai écrit en 1981.

1. Je cite un ensemble de travaux (N = 25) mettant en évidence deux aspects concernant les relations religion-dogmatisme. D'une part, lorsqu'on compare le degré de dogmatisme des catholiques avec celui d'autres genres de croyances ou celui de non-croyants, les catholiques scorent plus haut sur l'échelle de dogmatisme; d'autre part, on observe l'existence d'une corrélation entre dogmatisme et croyance religieuse et surtout pratique religieuse (p. 453-454). Faisant état de ce constat, Achille et Croteau prétendent alors, d'une part, que je «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» (p. 3) et d'autre part, que j'«oublie que l'un des mérites de Rokeach est d'avoir étudié ce type de mentalité indépendamment du contenu des croyances». (p. 3)

De telles critiques seraient lumineuses si elles étaient fondées. Or non seulement je n'ai pas conclu à un lien de causalité, mais bel et bien à l'existence d'une simple *corrélation*, et ce, en ajoutant en outre qu'«il est évident qu'on peut être croyant sans être dogmatique» et «que l'attitude de dogmatique n'est pas l'apanage exclusif des religions». (p. 471).

Le deuxième reproche est tout aussi incompréhensible, puisque j'avais écrit: «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...» (p. 451). On pouvait d'autant moins échapper à cette distinction qu'elle

était de surcroît annoncée par le sous-titre: «Le dogmatisme, une question de structure et non de contenu».

Je relève tout particulièrement ces deux «erreurs» parce qu'elles constituent la base des critiques méthodologiques formulées par les auteurs à l'égard de mes hypothèses. Une chose en effet est de ne pas entériner les hypothèses d'un chercheur, autre chose est de se méprendre à propos de leur contenu réel.

2. Achille et Croteau prétendent que je défends le point de vue suivant: «un contenu dogmatique entraîne une pédagogie dogmatique développée par des enseignants, sans doute aussi dogmatiques ...» (p. 4). Or la démarche suivie est toute autre.

«Pour fin d'illustration» (p. 455) et non à partir «de l'analyse partielle du contenu du programme de la catéchèse en première année du primaire» (p. 4), je montre, citations du programme à l'appui, que les objectifs, le contenu et la pédagogie proposée présentent certaines (des) analogies avec la notion de dogmatisme au sens de Rokeach. Ces constats n'attaquent pas l'attitude des maîtres même si je conviens, à l'instar d'Achille et Croteau, que l'étude des interactions concrètes entre enseignants et élèves constitue une des avenues de recherches pertinentes sans toutefois qu'elle soit «la seule avenue ouverte» (p. 5). En fait, j'éprouve plutôt de la sympathie à l'égard des enseignants qui, aux prises avec un contenu dogmatique, s'efforcent de développer une pédagogie adaptée aux enfants.

3. Une fois de plus, mes détracteurs semblent exceller à lire entre les lignes. «Sans l'affirmer clairement et en toutes lettres, disent-ils, (je mettrais) de l'avant une série d'affirmations: «1) l'activité de l'enfant est surtout assimilable à la manipulation; 2) la manipulation est assimilable à la manipulation de l'objet; 3) l'objet doit être un objet réel, donc possédant les caractéristiques des objets matériels» (p. 7).

En ce qui concerne la notion d'activité, les pédagogues conviennent habituellement que l'activité du sujet est essentielle à l'apprentissage. Convenons que la notion d'activité qui se rapproche le plus de l'activité du sujet dont il est question en psychologie génétique est la suivante: le sujet accepte ou se donne un but et organise son activité de manière à l'atteindre.

Si, comme l'affirment Achille et Croteau, «dans l'enseignement religieux ..., il s'agit plutôt de la transmission d'une donnée révélée» (p. 8) et si, «pour une activité pédagogique de la nature de la catéchèse et de l'enseignement moral ... 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» (p. 10), il m'apparaît encore que l'activité de l'enfant risque d'être réduite à sa plus simple expression.

4. On me reproche en outre de tronquer la théorie de Piaget: négligeant les aspects affectifs et sociaux, je ne tiendrais compte que de l'aspect cognitif. Pousser la réflexion sur l'aspect cognitif n'équivaut pas à nier la présence des concomitants affectif et social. Ai-je besoin de rappeler ici ce que j'ai aussi écrit: «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.»

5. J'ai bien lu les critiques formulées eu égard à ma conception pédagogique et je n'y décèle aucune réponse à mes objections. Par exemple, je ne vois toujours pas comment «faire entrer les enfants en relations personnelles et vivantes avec chacune des personnes divines» (p. 455). Les neuf étapes proposées me semblent tout aussi nébuleuses, inatteignables et non opérationnalisées que l'objectif lui-même. «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». 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...» (p. 15-16)

Sauf erreur, on est loin avec de tels propos, d'une objection basée sur des données empiriques. Les auteurs ne répondent pas à mes hypothèses, ils exposent leurs croyances. A la limite, il ne leur reste plus qu'à condamner les théories évolutionnistes et à proposer le créationnisme comme théorie explicative puisque «dans l'enseignement religieux, il s'agit plutôt (de fournir) une orientation générale face au monde et à son origine». (p. 8)

6. Citant les conclusions du travail de Carrier (1966), Achille et Croteau signalent entre autres: «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». (p. 15). Admettons la validité de cette conclusion pour 1966. Rien ne nous assure que vingt ans plus tard, ces mêmes résultats sont tout aussi probants d'autant plus qu'en science, contrairement aux idéologies et aux religions, les théories sont biodégradables. De plus, j'ignore ce que sera le vécu religieux des adultes de demain, mais le moins qu'on puisse dire c'est que les adolescents d'aujourd'hui

sont de façon générale peu intéressés par les contenus catéchétiques. Or tout porte à croire qu'ils sont déjà passés par le primaire où ils ont reçu une éducation religieuse intense et sérieuse.

7. Ça et là dans leur texte, Achille et Croteau font appel à la psychanalyse pour donner du poids à leur argumentation. Même si je ne suis pas porté à accorder beaucoup de crédit aux théories non réfutables au sens poppérien, qu'on me permette de rappeler l'avis de Freud sur le sujet: «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 pourrait bien se révéler plus efficace qu'auparavant». (p. 467)

8. «S'appuyant sur des données factuelles» (p. 13), qui sont par ailleurs passées sous silence, Rumke (1952) aurait, selon Achille et Croteau, démontré «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 ... (et) que l'absence de toutes stimulation et éducation adéquates durant l'enfance peut amener à l'atrophie du sentiment religieux». Ce genre de «démonstration» me laisse plutôt perplexe. Devant le peu d'intérêt manifesté par les adolescents pour la catéchèse je serais plutôt porté à croire le contraire et du même coup donner raison à Quiviger: «l'enseignement religieux au primaire constitue une entrave au développement de la foi».

9. Parce que je veux 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», Achille et Croteau concluent que je «semble vouloir faire l'économie de l'effort» (p. 18). Or ma position est aux antipodes. Je souhaite plutôt que les enfants augmentent leur performance académique et que pour ce faire ils fassent tous les efforts intellectuels possibles. Et, pourrait-on ajouter, plus ils auront développé d'habiletés à raisonner et de sens critique, qui sait, mieux sauront-ils pénétrer les sens profonds de la foi chrétienne?