

Vers une réflexion élargie sur les aspects psychologiques de la catéchèse

Commentaires sur un texte de S. Larivée, vol. VII, no 3

Louis Gadbois

Volume 8, numéro 1, 1982

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900364ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900364ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce document

Gadbois, L. (1982). Vers une réflexion élargie sur les aspects psychologiques de la catéchèse : commentaires sur un texte de S. Larivée, vol. VII, no 3. *Revue des sciences de l'éducation*, 8(1), 155-160. <https://doi.org/10.7202/900364ar>

Documents

Vers une réflexion élargie sur les aspects psychologiques de la catéchèse

Commentaires sur un texte de S. Larivée, vol. VII, no 3.

La plupart des personnes qui pratiquent Piaget depuis un certain temps n'auront pas éprouvé un mince étonnement à lire, dans ces pages, un récent article de Serge Larivée (1981) : celui-ci prend argument dans la théorie de l'épistémologie genevois — ainsi d'ailleurs qu'en d'autres courants scientifiques — pour présenter l'enseignement de la religion dispensé à l'école primaire, notamment au Québec, comme défavorable au développement psychologique de l'enfant et pour en recommander, par conséquent, l'abolition à ce palier scolaire.

Autant l'action ainsi évoquée peut paraître draconienne au premier coup d'œil, autant, circonstance remarquable, elle demeure subordonnée, pourvu qu'on sache lire, à toutes sortes de délicatesses idéologiques :

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 (Larivée, 1981, p. 450).

Dans ces conditions, même le lecteur qui aurait d'abord souhaité en découdre se raviserait volontiers, satisfait de contribuer plutôt à délimiter le contexte d'un débat large et serein.

Une critique systématique d'un texte aussi touffu aurait d'ailleurs comme préalable une exégèse d'une ampleur considérable ; ainsi, l'auteur ne définit pas lui-même la distinction qu'il semble admettre entre « dogme » et « dogmatisme » ; ainsi encore, il n'indique pas toujours si la « structure » dont il parle en tel passage doit être prise au sens où l'entend Piaget, ou au sens de Rokeach ou de quelque autre auteur ou école.

Dans les commentaires qui suivent, je me bornerai donc à énumérer, d'abord, les quelques raisons pour lesquelles l'ensemble de la position de Larivée me paraît particulièrement fragile, puis quelques éléments de la réflexion élargie qu'on pourrait vouloir entreprendre sur les aspects psychologiques de la catéchèse.

1 — Larivée (1981) semble établir un parallélisme, sans doute partiel, mais non négligeable, entre le « programme officiel de l'enseignement religieux catholique », dont il conteste certaines tendances, d'une part, et, d'autre part, les influences qui s'exercent à l'école sur les enfants. Or cette dernière réalité a des chances d'être tout autre qu'on ne l'imagine, faute d'enquêtes convenables sur ce point. Que penserait l'auteur si l'on prétendait décrire et évaluer l'enseignement dispensé à l'Université de Montréal, par exemple, d'après les prospectus de cet établissement ou d'après les discours de ses dirigeants ? Aux

États-Unis, Goodlad (1978) a insisté sur le vice de méthode qui consiste à « analyser » et même à réformer des pratiques pédagogiques en tablant seulement sur les programmes dont elles sont censées découler, en oubliant que « nous ne connaissons à peu près rien sur nos écoles » (p. 47).

2 — À mon avis, l'argumentation de l'auteur repose plus souvent qu'on ne souhaiterait sur des dichotomies contestables ou sur une méconnaissance de la polyvalence des mots.

a) S'il faut l'en croire, par exemple, « des recherches ont (...) clairement montré que la pensée formelle est requise pour comprendre la Bible » (Larivée, 1981, p. 467), d'où il faudrait conclure au caractère prématuré de l'enseignement de la religion à l'école primaire. On est gêné de devoir rappeler à un professeur d'université qu'en marge de la dichotomie superficielle compréhension-non-compréhension, divers auteurs ont établi des distinctions entre des « niveaux » ou des « modes » de compréhension. Devrions-nous retirer les fables de La Fontaine et le Petit Prince des mains de nos enfants, pour la simple raison qu'ils ne les « comprennent » pas ?

b) L'auteur argumente également en se basant (implicitement) sur la dichotomie vrai-non-vrai, comme si elle épuisait la notion de vrai, les variétés de sens du mot « vrai » :

(...) 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 (p. 464). 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 qu'il existe d'autres phénomènes qui sont aussi vrais mais qui ne peuvent pas se démontrer (p. 465).

Il faut avoir le courage de rappeler à l'auteur que le sens commun, non démenti sur ce point par la pensée scientifique, tient à distinguer diverses sources de conviction ou de certitude, divers fondements de vérité. Piaget, entre autres, n'a jamais confondu la « vérité » basée sur la *nécessité* logico-mathématique et la « vérité » sujette à *vérification* expérimentale. On peut également distinguer le *témoignage* d'autrui et l'*évidence sensorielle* comme déterminant des catégories de « faits » dont on peut vouloir faire la critique et scruter l'authenticité ou l'objectivité (évaluer le degré de « vérité »).

c) Enfin, l'auteur semble dire que le « statut de matière scolaire » conviendrait aux seules matières ou disciplines « permettant de suivre une démarche logique basée sur un rationnel¹ cohérent » (p. 464), ce qui exclurait, en particulier, la catéchèse. Que faut-il alors penser de l'enseignement des arts ? Convient-il de les mettre au rang des matières privilégiées ou de les bannir ?

Pour ma part, j'ai déjà proposé que, tout programme d'études étant forcément en partie arbitraire, on aurait avantage à en établir le contenu non seulement d'après des critères logiques, mais aussi en considérant les résultats de recherches portant sur les motivations spécifiques des élèves à l'égard des principaux types d'apprentissage possibles (Gadbois, 1969). Mais je ne peux évidemment pas en vouloir à l'auteur d'ignorer² cette recommandation sans plus de remords que les ministres successifs de l'éducation!

3 — Si, avant la publication de l'article de Larivée, on m'avait demandé mon avis sur les répercussions psychologiques vraisemblables de l'enseignement religieux sur les enfants de six à dix ans, j'aurais probablement commencé par souligner un aspect qu'on peut qualifier de « négatif » : la catéchèse, aurais-je hasardé, n'a probablement aucune valeur particulière pour le développement des structures logico-mathématiques. Or, voilà précisément et voilà seulement ce que l'auteur s'applique à démontrer, et non sans succès, à mon avis : il fait voir, en tout cas, que le contexte théologique n'invite guère l'enseignant ni l'enfant à organiser une démarche ponctuée principalement par l'observation et la mesure objectives de la réalité, la production personnelle d'hypothèses et la vérification systématique³. On peut, incidemment, en dire autant de bien d'autres activités didactiques, surtout lorsqu'elles s'adressent à de jeunes écoliers. Or, là-dessus, l'auteur s'empresse de proposer une tout autre conclusion : que la catéchèse *gêne* ou *retarde* le développement des structures de la pensée ! C'est un peu comme si, constatant que l'auteur ne travaille pas avec un zèle particulier à l'expansion de la petite et moyenne entreprise, nous lui reprochions, au pauvre, de faire obstacle au progrès économique du Québec!

4 — Pour pénétrer la pensée de l'auteur, il n'est peut-être pas malhonnête de réinterpréter la seule anecdote que son article rapporte et dont je propose le résumé suivant :

Emmanuelle, qui se prépare au « sacrement du pardon », rentre de l'école. En s'efforçant d'être non directive, sa mère lui demande un service : parer des champignons pour le prochain repas⁴. La petite s'y refuse d'abord, alléguant simplement que « ça ne (la) tente pas ». Mais elle se ravise presque aussitôt, déclarant qu'un refus manifesterait un « manque d'amour », d'après ce qu'on lui a dit en catéchèse. La mère a beau rejeter cette interprétation, objectant qu'Emmanuelle est simplement « fatiguée après (sa) journée de classe » et qu'elle a « besoin de (se) reposer », celle-ci se hâte vers la tâche culinaire.

Or, demandons-nous quel phénomène psychosocial cette anecdote, prise en elle-même et sans contexte, serait propre à illustrer. Pour ma part, je hasarderais ceci :

« Le cas d'Emmanuelle illustre assez bien une situation courante dans nos sociétés : un enfant grandit dans un milieu où les adultes, au nom de Spock, de Rogers ou de Neill, lui refusent presque toute responsabilité et l'empêchent de pren-

dre conscience des sentiments qui précèdent, accompagnent et suivent le travail qu'on fait pour quelqu'un. Emmanuelle, comme ses semblables, ne connaît même pas le sens du mot «volonté», que ses parents achèvent d'oublier et qu'on ne trouve d'ailleurs nulle part dans le vocabulaire des sciences de l'homme, sauf dans un texte peu connu et quelque peu apocryphe de Piaget (1954). À l'école, cependant, un catéchiste essaie de faire comprendre à Emmanuelle qu'il existe chez l'homme une tendance à rendre service aux autres et à se dépenser pour eux, qu'on appelle couramment «amour»⁵. Un tel enseignement, dans la mesure où il parvient à compenser la carence familiale, exerce donc une influence psychologiquement bénéfique, même s'il ne charrie pas toutes les nuances auxquelles, d'ailleurs, l'enfant ne comprendrait que peu de chose.»

Mais l'auteur, lui, exploite cette anecdote pour montrer «à quelle sorte de rigidité peut mener la catéchèse appliquée» (p. 462) et il conclut: «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» (p. 462).

Sans jouer à la psychanalyse par les textes, on peut du moins proposer que les deux attitudes suivantes sont statistiquement liées chez nos contemporains: d'un côté, la propension à croire que toute consigne et que toute tâche imposées à l'enfant briment nécessairement celui-ci; d'un autre côté, la propension à croire que tout enseignement de doctrine doit inmanquablement étouffer le sens critique de l'enfant et décourager sa recherche personnelle d'une foi fondamentale.

5 — Qu'il soit enfin permis d'énumérer ici sommairement quelques effets positifs d'une catéchèse qui serait orientée vers le développement psychologique des jeunes et dont je ne saurais dire dans quelle mesure elle existe au Québec ou ailleurs. Je n'essaierai pas non plus de préciser jusqu'à quel point ces effets présumés se rattachent spécifiquement, voire exclusivement, à une catéchèse chrétienne ou catholique plutôt qu'à d'autres sortes d'activités de formation. Sous forme d'objectifs, ces effets désirés pourraient, en première approximation, se formuler comme suit:

a) Donner à l'enfant l'occasion de réfléchir aux réalités fondamentales de l'existence: l'être et le néant, le sens de la vie et de la mort, etc.

b) Aider l'enfant à prendre conscience de ses motifs d'agir, de son système personnel de valeurs; lui offrir un système moral à base d'altruisme.

c) Amener l'enfant à prendre conscience du rôle de l'affectivité dans toute conviction (du «rôle de la volonté dans l'acte de foi»); lui faire saisir le caractère gratuit et suprationnel («indémontrable») des options fondamentales; le prémunir du même coup contre l'intolérance envers autrui.

d) Aider l'enfant à développer son intuition que «le mot n'est pas la chose» (en contexte piagétien), en lui montrant qu'un même mot abstrait peut désigner des réalités substantiellement ou totalement différentes: «amour», «succès», «impor-

tance », etc. ; lui montrer aussi que l'emploi naïf de termes ambigus entraîne souvent des dialogues de sourds.

e) Conduire à un certain culte ou à certains rites, tout en montrant à l'enfant que ceux-ci n'ont aucun sens en eux-mêmes ; le prémunir du même coup contre le culte des vedettes et diverses superstitions « nouvelles » (horoscope, etc.).

Conclusion

La conclusion s'impose. D'une part, la suggestion qu'il conviendrait d'abolir la catéchèse à l'école primaire semble remarquablement difficile à justifier et remarquablement prématurée dans l'état actuel des recherches et de la réflexion. D'autre part, de façon plus générale, on peut se demander ce que vaut, pour la science comme pour la conscience du citoyen, une méthode de travail consistant à analyser un phénomène social de grande envergure et polyvalent sous le seul angle de ses inconvénients observés, appréhendés ou concevables, sans même un coup d'œil sur ses avantages possibles, ceux-ci fussent-ils accidentels. Mieux vaudrait, sans limiter au départ les perspectives, se demander simplement quelles sont ou quelles pourraient être les conditions d'une catéchèse psychologiquement et socialement recevable.

Louis Gadbois
Chargé de recherche
Centre d'animation, de développement
et de recherche en éducation

NOTES

1. On se défend mal du sentiment que ce « rationnel » est un calque du « rationale » de nos amis anglophones.
2. Au sens français du mot, bien entendu.
3. En fait, je ne suis qu'à moitié convaincu de l'importance de cette « constatation ». Piaget lui-même, sauf erreur de ma part, n'a jamais cru qu'il serait particulièrement utile de chercher à « enseigner » la pensée opératoire, c'est-à-dire de vouloir en assurer l'apparition grâce à des procédés pédagogiques. Par contre, à diverses reprises, il a présenté *l'état des techniques* utilisées dans une société comme exerçant une influence majeure sur le développement mental des individus (par exemple, 1950, chapitre IV, section 7).
4. On peut admirer que l'auteur, dans le contexte social actuel, ait conservé aux deux personnages leur sexe réel.
5. C'est même le premier sens que le Petit Robert donne du mot AMOUR : « Disposition à vouloir le bien d'un autre que soi (Dieu, le prochain, l'humanité, la patrie) et à se dévouer à lui. »

RÉFÉRENCES

- Gadbois, Louis, De l'étude et des relations humaines comme valeurs opposées dans l'école, *Prospectives*, vol. 5, no 5, 1969, p. 283-298.
- Goodlad, John I. What schools are for, *Trends in Education*, printemps 1978, p. 40-49.

Larivée, Serge, La catéchèse scolaire, un écueil au développement cognitif, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 7, no 3, automne 1981, p. 449-474.

Piaget, Jean, *Introduction à l'épistémologie génétique*, tome II, Paris: Presses universitaires de France, 1950.

Piaget, Jean, *Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l'enfant*, Paris: Centre de documentation universitaire, 1954.