Zeitschrift: Revue de Théologie et de Philosophie

Herausgeber: Revue de Théologie et de Philosophie

Band: 38 (1988)

Heft: 2: Approches du phénomène religieux

Artikel: Des structures et des hommes : le courant néo-piagétien en psychologie religieuse

Autor: Gerber, Francis

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-381356

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 14.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

REVUE DE THÉOLOGIE ET DE PHILOSOPHIE, 120 (1988), P. 195-216

DES STRUCTURES ET DES HOMMES
Le courant néo-piagétien en psychologie religieuse

FRANCIS GERBER

Nous situons notre propos au grand carrefour de la théologie pratique et des sciences humaines, très exactement à l'intersection de la catéchèse et de la psychologie de la religion, au lieu-dit *théologie de la foi* (au sens de la *fides qua creditur)* [1].

Ce carrefour est dangereux et de surcroît mal signalé; aux rares usagers, il pose de redoutables problèmes d'orientation et de priorité.

C'est pourquoi nous avons jugé utile

a) de poser quelques repères en psychologie de la religion;

b) d'attirer l'attention des chercheurs et des praticiens francophones sur les acquis récents d'un courant de recherche (Kohlberg, Fowler, Oser) susceptible de renouveler la discussion pédagogique dans les Eglises;

c) d'apporter un soutien critique aux premières propositions didactiques issues (à notre connaissance) de ce courant, en catéchèse des adultes, dans un guide théorique et pratique publié par le Centre National de l'Enseignement religieux, à l'usage (non exclusif) du catholicisme de langue française [2].

L'offre actuelle en psychologie de la religion

Trois courants de recherche se partagent le marché illimité de la psychologie religieuse; il est légitime de les situer en traçant les perspectives typologiques suivantes [3]:

— *la tradition psychanalytique,* dont nous ne saurions discuter ni les acquis ni les limites, sinon pour rappeler que le verdict définitivement négatif prononcé par Freud lui-même sur la religion n'a pas exclu le développement d'attitudes plus nuancées (C. G. Jung, E. Fromm, E. Erikson, plus encore A. Godin et A. Vergote). Disons que l'apport précieux de la recherche d'inspiration psychanalytique en théologie pastorale ne nous semble pas (encore?) connaître de prolongements vraiment élaborés dans le champ où

[1] Cf. GEORGE MCCAULEY: «Développements récents dans la théologie de la foi», in *Lumen Vitae,* 1983/2, p. 169ss. L'auteur fait le point de la recherche aux U.S.A., en situant notamment l'apport de JAMES FOWLER.

[2] Centre National de l'Enseignement religieux: *Formation chrétienne des adultes. Un guide théorique et pratique pour la catéchèse,* Paris, 1986.

[3] Cf. ANTON BUCHER, FRITZ OSER: «Hauptströmungen in der Religionspsychologie», in *Berichte zur Erziehungswissenschaft,* 58, Freiburg (Schweiz), 1986.

nous nous situons de la pédagogie religieuse[4], et peut-être de la pédagogie tout court: faisant l'histoire de la rencontre conflictuelle de la psychanalyse et de l'éducation, Mireille Cifali nous avertit que «le travail psychanalytique dans un autre champ ne souscrit pas tellement aux juxtapositions harmonieuses»[5].

— Renouant avec la ligne de recherche tracée par William James[6], dont on fait volontiers la figure emblématique de la psychologie religieuse, G. W. Allport publie en 1950 *The Individual and his Religion* (New-York, Macmillan), marquant ainsi le renouveau des travaux consacrés à la diversité des sentiments et des comportements religieux individuels. Nous qualifions d'*approche empirique,* fondée sur une théorie de la personnalité, ces travaux qui ont le mérite d'avoir développé une instrumentation performante, notamment au niveau des questionnaires d'enquêtes (interviews), des grilles d'évaluation et des méthodes d'analyses statistiques; cette approche a permis la construction de plusieurs modèles multidimensionnels de la religiosité individuelle.

Bucher et Oser (p. 15-25) font bien de reconnaître à ces recherches le mérite d'une volonté de rigueur scientifique; ils n'en signalent pas moins quelques limites actuelles: retenons le risque de confusion entre les constats empiriques et les jugements de valeur, ou encore le risque de confusion entre la religion et son appropriation individuelle, la religiosité. Ces risques de déviance ne font que signaler les enjeux des choix philosophiques implicitement acceptés par les chercheurs en psychologie de la religion! Au niveau de la méthode également, il faut se garder de confondre religiosité et pratique ecclésiale: les enquêtes prennent la mesure de comportements observables dans des contextes religieux traditionnels; mais il est très difficile de rendre compte de la «religion implicite» de nombreux sujets qui n'entendent plus le langage religieux institué et ne font plus état de pratique ecclésiale, tout en se considérant comme croyants.

Il n'empêche que la recherche a dégagé des corrélations signifiantes dont la catéchèse pourrait profiter davantage, notamment entre les traits de la per-

[4] Selon son expérience, le lecteur nuancera ce verdict trop rapide, en faisant valoir notamment les travaux de LORIMIER en anthropologie catéchétique, et les essais stimulants de JEAN LE DU: *Cette impossible pédagogie* (1971); *L'idéal en procès* (1975).

[5] MIREILLE CIFALI: *Freud pédagogue?,* Paris, 1982, p. 177.

[6] WILLIAM JAMES: *L'expérience religieuse,* trad. fr., Paris et Genève, 1906: «Nous entendrons dorénavant par religion (définition tout arbitraire, je le répète) les impressions, les sentiments et les actes de l'individu pris isolément, pour autant qu'il se considère comme étant en rapport avec ce qui lui apparaît comme divin ... En étudiant ici les expériences religieuses nous aurons assez à faire et nous toucherons à peine aux questions de théologie ou d'église» (p. 27). A peine! Dans cette perspective, on définit volontiers la religiosité comme la maîtrise individuelle de la contingence, notamment en situation de crise existentielle et en référence à une transcendance *(Ultimate).* La religiosité inclut les réponses affectives, intellectuelles et comportementales de l'homme interpellé au niveau du sens dernier de son existence.

sonnalité d'un sujet et la manière dont il vit «sa» religion, ou entre les traits de sa religion et ses comportements éthiques ou politiques.

— Le *structuralisme génétique* nourrit un troisième courant de recherche en psychologie religieuse. Il est possible de repérer les traits essentiels de la méthode sans entrer dans tous les secrets de la recette épistémologique piagétienne:

1. *«Une approche expérimentale»:*

L'information est recueillie au moyen d'interviews menées selon la méthode dite «semi-clinique», qui se déploie en cinq phases:

a) confrontation de la personne interrogée avec une situation présentée sous la forme d'un dilemme;

b) réaction de la personne;

c) justification de la réponse;

d) stimulation de la personne interviewée par un certain nombre de questions standardisées;

e) réactivation par d'autres questions non standardisées.

Par rapport aux tests standardisés et à toutes les méthodes purement quantitatives, cette démarche a l'avantage de permettre à l'interviewer de conduire l'entretien tout en étant lui-même conduit par le contact direct avec la personne interrogée. Les critiques de Piaget n'ont pas manqué de relever que ces interviews exigent du chercheur un comportement paradoxal dont le pari semble difficile à tenir: il faut donner l'occasion au sujet d'exprimer son opinion sans l'influencer; mais l'entretien doit être conduit en fonction d'hypothèses que le chercheur garde constamment à l'esprit et qu'il a pour tâche de vérifier.

Pratiquement, l'interviewer ne se satisfait donc pas d'une seule réponse; il doit «pousser le questionnement» jusqu'au moment où il a l'impression que la personne interrogée a exprimé la meilleure réponse qu'il lui soit possible de donner; en ce sens, la méthode marque une différence importante entre la «performance» (réponse effectivement donnée) et la «compétence» (niveau optimal de réponse qu'une personne puisse atteindre).

2. *«Un questionnement en forme de dilemme»:*

Le dilemme présente une situation de conflit que le sujet est appelé à évaluer en disant «ce qu'il ferait, comment il voit les choses et se les explique» (cf. plus bas le dilemme de Paul imaginé par Fritz Oser). Le dilemme met toujours en conflit des valeurs opposées (logiquement: en disjonction exclusive) de manière que le choix de l'une ou de l'autre solution proposée ne résout pas vraiment la question en jeu; cette situation de conflit cognitif (tantôt latent, tantôt réactualisé) que le dilemme met en forme, oblige le sujet à organiser ses réponses, à les affiner, à les complexifier, à les «optimaliser».

On imagine à quel point cette hypothèse piagétienne interpelle les pédagogues et les catéchètes[7], fortement encouragés à faire bon usage des conflits cognitifs, qui risquent constamment de décourager les apprenants; ces obstacles sont les lieux privilégiés (et à vrai dire les conditions de possibilité) de tout apprentissage et de tout progrès.

3. *«Une hypothèse structuraliste»:*

Les réponses d'un sujet en situation de dilemme manifestent la manière dont il structure ses connaissances en fonction de schèmes ou de systèmes repérables, dont l'existence transcende les contenus explicites de ses réponses. C'est un point fondamental en doctrine structuraliste; une structure «pure» est le résultat d'une formalisation qui fait abstraction de tout contenu concret et se trouve de ce fait disponible, constamment ouverte à de nouvelles actualisations et habitée par de nouveaux contenus.

Il est naturellement impensable d'atteindre à un degré parfait de formalité; mais cet aveu n'interdit pas de défendre le caractère transsituationnel des structures, que l'on se représente comme des systèmes d'éléments et de relations cohérents.

La tâche du chercheur consiste donc à distinguer entre ce qui est de l'ordre du contenu (les réponses immédiates aux questions posées) et ce qui est de l'ordre du contenant (les schèmes sous-jacents d'organisation cognitive qui commandent en fait le sens des réponses que le sujet apporte).

4. *«La hiérarchie des stades de développement du jugement»:*

La connaissance résulte donc d'une activité du sujet et se développe elle-même en fonction de ses interactions avec l'environnement.

Les structures elles-mêmes sont appelées à évoluer, en assimilant de nouveaux contenus ou en s'accommodant à de nouvelles situations.

Dans cette perspective génétique, la tâche de la recherche consistera donc à marquer les repères de l'évolution des structures, en établissant une échelle hiérarchique de stades et de sous-stades de développement.

La définition des stades fait l'objet d'un débat permanent au sein de l'école piagétienne; qu'il nous suffise de relever les éléments communément admis de la structure d'un stade:

[7] Dans leurs travaux catéchétiques, Claude et Jacqueline Lagarde insistent sur l'importance du questionnement critique des enfants et des adolescents, que nombre d'éducateurs répriment tant ils se sentent personnellement menacés. Cf. C. et J. LAGARDE: *Catéchèse biblique symbolique,* Paris, 1983, p. 73ss. «Le moment critique est capital... (Si) le catéchète est capable de faire entrer l'enfant dans une recherche à partir de son propre questionnement, il pourra le conduire à la compréhension véritable de la confession de foi. Mais ce sera au prix d'une véritable lutte avec le langage et avec la mort» (p. 74).

a) le critère de la *différence qualitative:* chaque stade forme un tout homogène, et le passage d'un stade à l'autre ne correspond pas à une «simple» augmentation de savoir, mais à une réorganisation qualitative du savoir, en fonction d'un nouveau principe spécifique à chaque stade.

b) le critère de la *séquence invariante:* il y a une logique de la transformation des stades, une «avancée» sans régression possible, un «ordre à suivre» sans qu'il soit pensable de sauter des étapes.

c) le *principe de l'inclusion* des stades inférieurs dans les stades supérieurs, en fonction d'une sorte de 'nécessité' qui pousse l'individu à choisir le niveau le plus élevé de solution aux problèmes qu'il se pose.

Il n'en reste pas moins que les stades sont difficiles à décrire précisément et qu'on ne peut faire l'économie d'une critique des jugements de valeur implicites qui autorisent à poser que tel stade est «supérieur» à ceux qui le précèdent, plus «complexe» ou «mieux intégré». On utilise volontiers l'image de la double spirale pour marquer cette progression des stades du développement cognitif, à la recherche constante de nouveaux équilibres.

On retrouve dans d'innombrables secteurs d'application tout ou partie des éléments qui caractérisent l'épistémologie génétique. Nous avons choisi de signaler les recherches de Lawrence Kohlberg sur le développement du jugement moral, de James Fowler, sur le développement de la foi, et de Fritz Oser, sur le développement du jugement religieux: le modèle proposé par ce dernier chercheur nous aidera à clarifier la pertinence d'une approche génétique en psychologie religieuse.

A cette trilogie de chercheurs, il faut ajouter les «classiques» du développement de la pensée religieuse des enfants: David Elkind et Ronald Goldman[8].

Lawrence Kohlberg, théoricien de l'éducation morale[9]

L. Kohlberg (Harvard University) fait autorité dans le débat actuellement très vif aux USA sur les voies et moyens de l'éducation morale. Nous situons en quelques traits les contours de sa recherche.

[8] R. GOLDMAN: *Religious thinking from childhood to adolescence,* New-York, 1964, dont Bucher et Oser signalent (op. cit. p. 26-28) l'influence considérable sur les concepteurs des programmes d'éducation chrétienne.

[9] L. KOHLBERG: «Stage and Sequence. The Cognitive-Developmental Approach to Socialization», in *D. A. Goslin: Handbook of Socialization, Theory and Research,* Chicago, 1969, p. 347-480. Plus récemment: L. KOHLBERG: *Essays on Moral Development,* vol. 1, 1981: *The Philosophy of moral development* et vol. 2, 1984: *The Psychology of moral development.* Dans l'ouvrage collectif déjà cité (note 2) *Formation chrétienne des adultes,* (1986), GUY LE BOUÉDEC présente les travaux de Kohlberg qui «comptent sans doute parmi les plus influents aux Etats-Unis» (p. 117), et il donne trois tableaux fort utiles (p. 120-122) des étapes du jugement moral d'après Kohlberg.

a) L'enseignement n'est rien d'autre que l'organisation d'une influence, et, dans le secteur qu'il explore, Kohlberg propose une stratégie pédagogique susceptible de stimuler la maturation du jugement éthique des apprenants (quel que soit leur âge). Dans une perspective clairement piagétienne, ce chercheur vise à dégager des schèmes de représentation, des structures de jugement éthique qu'il ordonne en typologie. Le modèle kantien d'une part, et la recherche empirique autorisent en effet la construction d'une échelle hiérarchique des «stades de développement du jugement moral»; Kohlberg distingue six stades répartis en trois niveaux:

— *niveau prémoral*

stade 1: moralité hétéronome:
l'action est motivée par le souci d'éviter toute punition.

stade 2: individualisme autoritaire:
l'action est motivée par le bénéfice escompté ou le désir de récompense.

— *niveau conventionnel*

stade 3: relations conformes aux attentes interpersonnelles et aux normes du groupe:
l'action est motivée par l'anticipation de la désapprobation d'autrui.

stade 4: sentiment du devoir et de la responsabilité envers le maintien du «système»:
l'action est motivée par l'anticipation du déshonneur provoqué par un «manquement au devoir».

— *niveau postconventionnel*

stade 5: orientation contractuelle:
l'action est motivée par le souci raisonnable de ne pas entraver le jeu des interactions sociales, tout en reconnaissant le caractère relatif et souvent formel des règles de ce jeu basées sur le calcul de l'utilité maximum (le plus grand bien pour le plus grand nombre).

stade 6: conscience individuelle guidée par des principes universels de justice: égalité des droits, règle d'or de la réciprocité, amour:
l'action est motivée par la conscience, seule capable de juger en dernière instance de la justice des lois et des comportements personnels.

b) La question reste posée d'une «ouverture vers le haut» de ce schéma, en direction d'un hypothétique stade 7 de nature religieuse.
Kohlberg lui-même semble envisager une foi que nous dirions de type panthéiste (attitude de l'homme face au Tout). Habermas, pour sa part, a

proposé de décrire ce fameux stade 7 en recourant au concept de «transparence communicative»; mais F. Oser signale à juste titre[10] un risque de confusion entre la perspective d'Habermas qui envisage l'acte de communication réellement effectué et la visée de Kohlberg qui s'attache à décrire le développement des structures cognitives du sujet reconstruites à partir de son discours éthique.

c) Pédagogiquement, l'«avancée» du jugement moral des élèves est fonction

— du comportement de l'enseignant;
— de la discussion de groupe, menée sous forme d'étude de cas particulièrement problématiques (dilemmes): ainsi le cas de cette mère naturelle trop pauvre pour élever son fils, qui le vend à une famille adoptive et ne donne plus signe de vie. Dix ans plus tard, cette femme s'adresse au juge pour tenter de reprendre son enfant. Comment le juge va-t-il rendre un «juste jugement»?
— de l'ambiance «démocratique» du vécu en classe. A cet égard, Kohlberg et ses collaborateurs ont développé un grand nombre d'expériences en milieu scolaire et carcéral,, à l'enseigne du concept de *Just-Community-System.* Leur propos est de gérer une communauté d'apprentissage (et ses inévitables conflits) selon un modèle de participation «démocratique», «libérale», que Kohlberg qualifie de «progressisme»; ce modèle se veut à égale distance d'une école baignée d'illusion romantique (les libres enfants de Summerhill) et d'une école/usine commandée par la technologie éducative et soumise aux seuls impératifs de la production de compétences.

Ce travail dans le terrain fournit d'innombrables données d'expérience et permet à Kohlberg de réfuter le reproche d'abstraction idéaliste qu'on lui adresse parfois.

Au chapitre des reproches et en guise de remarques conclusives, signalons quelques-unes des difficultés que le système de Kohlberg ne semble pas avoir entièrement maîtrisées:

— au niveau de l'articulation «théorie-pratique», il est possible que le postulat idéaliste sous-jacent à toute cette classification favorise la construction d'un système posé préalablement à toute vérification empirique et que la théorie ait quelque peine à «rejoindre la réalité».
— au niveau du champ de validité de ce système, la preuve n'est pas faite que le schéma des stades fonctionne dans d'autres milieux culturels que celui de son élaboration, sans modifications notables.

[10] FRITZ OSER: *Moralisches Urteil in Gruppen, Soziales Handeln, Verteilungsgerechtigkeit. Stufen der interaktiven Entwicklung und ihre erzieherische Stimulation,* Frankfurt am Main, 1981, p. 342-345. La démarche de KOHLBERG est analysée, p. 319-416, et récapitulée dans une importante bibliographie, p. 514s.

— au niveau des enquêtes (interviews, dilemmes, dépouillement des données, classifications et interprétation des résultats), d'innombrables corrections ont été proposées et apportées; nous les considérons comme un signe précieux de la fécondité des hypothèses de Kohlberg.

James Fowler, théoricien du développement de la foi

Dans un des deux seuls articles qu'il a publiés en français [11], Fowler situe sa recherche au confluent de deux «familles de théories» (p. 145): les méthodes psychosociales d'Erik Erikson et Daniel Levinson (théorie des cycles de vie) d'une part, et d'autre part le structuralisme développemental de Jean Piaget et de Lawrence Kohlberg. «Derrière ces personnages, on trouve... enfin, bien sûr, Emmanuel Kant» (p. 146)!

Le projet audacieux du pasteur méthodiste Fowler consiste en un «effort de comprendre et d'expliquer une succession de manières d'être dans la foi assimilables à des étapes de développement» (p. 146). Parallèlement aux stades du développement cognitif ou du raisonnement moral, il doit donc exister des stades du développement de la foi, entendue au sens d'un centre de valeur et de puissance dont l'individu rend compte d'une manière qui n'est pas forcément «religieuse» au sens ecclésiastique du mot [12]. Fowler distingue sept étapes du développement de la foi [13]:

— *foi primaire:* une disposition préverbale de confiance dans l'interaction de l'enfant avec les premiers donneurs de soin.
— *foi intuitive-projective:* entre deux et six ans, ce stade implique l'acquisition du langage et l'éveil de l'imagination qui n'est pas encore maîtrisée par la pensée logique. Réel et imaginaire se confondent (Piaget: pensée intuitive préopératoire).

[11] J. FOWLER: «Théologie et psychologie dans l'étude du développement de la foi», in *Concilium,* 176, 1982, p. 145-150. Du même auteur, in *Concilium,* 194, 1984, p. 77-87, «Une introduction progressive à la foi». GUY LE BOUÉDEC présente une analyse des positions de Fowler dans l'ouvrage cité en note (2), p. 126-137; il résume également en quatre tableaux les «étapes de la foi» selon Fowler. Non traduit à notre connaissance: J. FOWLER: *Becoming adult, becoming Christian,* San Francisco, 1984, et *Stages of faith,* San Francisco, 1981.

[12] Qu'on nous permette de citer, pour le plaisir et pour la clarté du propos, la définition de la foi que donne FOWLER dans l'article de *Concilium,* 1984, p. 82: «La foi (...) ce sont des façons évoluées et en évolution dont les gens font l'expérience d'eux-mêmes, des autres et du monde (tels qu'ils les construisent) en tant que liés à, et affectés par, les conditions ultimes de l'existence (telles qu'ils les construisent) et dont ils forment les objectifs et les significations de leur vie, ses confiances et ses fidélités, à la lumière du caractère de l'être, de la valeur et de la force qui déterminent les conditions ultimes de l'existence (telles qu'elles sont saisies dans leurs images opératoires, conscientes et inconscientes)».

[13] Dans ses articles de *Concilium,* FOWLER indique une première étape (ou stade) du développement de la foi que LE BOUÉDEC n'indique pas, «la foi indifférenciée» (1982) ou «foi primaire» (1984).

— *foi mythico-littérale:* d'ordinaire entre sept et douze ans, ce stade marque l'apparition de la pensée logique (catégories de causalité, d'espace et de temps; Piaget: pensée opératoire concrète). Les enfants mettent peu à peu en question leurs images de foi, ils les testent auprès des adultes qu'ils estiment.
— *foi synthético-conventionnelle:* durant l'adolescence apparaissent de nouvelles compétences (Piaget: pensée opératoire formelle); le sujet développe une synthèse personnelle des croyances et des valeurs qui soutiennent sa recherche d'identité.
— *foi individuante-réflexive:* rarement avant la vingtième année, l'individu amorce une réflexion critique sur ses croyances et ses valeurs et opère les choix idéologiques qui guideront ses engagements dans la société.
— *foi conjonctive:* phase paradoxale de consolidation, après trente-cinq ans! Les images du moi formées au début de l'âge adulte ont besoin d'être vérifiées, en fonction notamment d'une nouvelle image de soi critique et d'une capacité de saisir les problèmes globalement et dans leur complexité réelle.
— *foi universalisante:* étape rarement atteinte de maturité; les personnes qui ont atteint ce stade de développement personnel ont changé le statut de leur moi: au-delà de tout égocentrisme, elles vivent dans l'amour un libre dépassement d'elles-mêmes.

On évitera une interprétation caricaturale des stades décrits par Fowler (dont nous n'avons pu donner ci-dessus qu'une image déformée par le souci de simplification) en clarifiant les points stratégiques suivants:

a) Ces stades «décrivent comment les personnes refont périodiquement leur manière d'être dans la foi» (Fowler, *op.cit.*, 1984, p. 82). Mais il est évident que le passage d'un stade à l'autre n'a rien d'automatique, ni d'inévitable et que les âges indiqués n'ont de valeur que relative. Un grand nombre d'adultes fonctionnent par exemple selon la logique de stades de développement attribués aux adolescents. Et on déplore des «pannes» à tout âge!

b) Chaque stade implique l'émergence de défis particuliers, et on aurait tort de faire à Fowler le reproche d'envisager une «religion du salut par le développement personnel». A la limite de la théologie (dans laquelle il se situe explicitement: «Notre travail pourrait être désigné comme une théologie génétique», *op.cit.*, 1982, p. 146) et de la psychologie, il écrit comme en passant: «Il semble probable que chaque stade ajoute aussi qualitativement de nouveaux dangers en fait de capacités à s'illusionner et à mal faire, augmentant ainsi la nécessité de la vigilance, de l'examen de conscience devant Dieu et d'une fidélité constante, en attachant son cœur à la sainteté» *(op.cit.*, 1984, p. 84). Aucun stade, en ce sens, ne doit être considéré comme nécessaire au salut.

On comprend que les critiques de Fowler ne manquent pas de dénoncer le caractère non homogène de sa définition des stades qui amalgame des éléments d'épistémologie génétique, de psychosociologie des âges de la vie, et de doctrine chrétienne d'inspiration méthodiste.

c) Il faut reconnaître à Fowler le mérite d'avoir proposé une définition très large de la foi *(fides qua)* incluant l'ensemble des opérations psychologiques par lesquelles elle s'actualise, indépendamment des contenus théologiques (*fides quae creditur* des scolastiques), philosophiques ou humanistes qui l'habitent.

A l'usage, cette définition formelle de la foi n'apparaît pas aussi neutre qu'on pourrait le souhaiter en stricte orthodoxie structuraliste. L'échantillonnage des personnes interviewées et certains jugements de valeur sous-jacents à la définition des stades nourrissent chez les psychologues en tout cas le soupçon de cryptochristianisme. Cette conception de la foi «puise ses racines dans le judéo-christianisme, mais voudrait être reconnue comme pertinente en dehors de son lieu de naissance»[14].

d) Fowler porte le souci de l'éducation chrétienne et il est possible que son projet pédagogique de «facilitation»[15] lui fasse courir quelques risques d'amalgames ou de mélange des genres; d'où les critiques qu'on ne lui ménage pas de part et d'autre des tenants des disciplines qu'il essaie d'articuler.

Nous partageons personnellement son souci d'introduction progressive dans la foi et avons fait l'expérience de la pertinence pratique de sa description des stades, notamment au niveau de la communication avec des adolescents. Le choix de stratégies didactiques relève-t-il de la théologie ou de la psychologie? Ou d'expériences dans lesquelles il s'avère précisément impossible de tracer clairement la ligne de partage des eaux? C'est dans cette optique expérimentale que les travaux de Fowler font la preuve de leur utilité. Il est certes légitime d'en vérifier également la pertinence théorique, et on peut le faire en appliquant une règle formelle déduite de la réflexion christologique traditionnelle: «il faut distinguer sans séparer et unir sans confondre». Dans le domaine de l'articulation *fides quae-fides qua,* la position de rupture (du moins théorique) postulée par Fowler au plan épistémologique risque de susciter quelque méfiance légitime dans le clan des théologiens. Dans le domaine de l'articulation entre théologie et sciences humaines, son insistance sur la complémentarité des approches lui

[14] LE BOUÉDEC, *op. cit.* p. 136.

[15] *Concilium,* 1984, p. 80, à propos de la *paideia* chrétienne: «Comment facilitons-nous de manière sûre et fidèle une dialectique de développement formatrice et réformatrice entre l'histoire chrétienne et les histoires en cours *(stories-in-process)* des personnes et des groupes contemporains? Comment à titre d'éducateurs et de communautés de formation, pourvoyons-nous à l'introduction progressive dans la foi?»

vaudra des reproches d'amalgame de la part des psychologues structuralistes.

James Fowler *(op.cit.,* 1982, p. 150) décrit ainsi son pari épistémologique: «Dans la théorie du développement de la foi, on demande à la théologie et à la psychologie de travailler ensemble à étudier et à éclaircir la dynamique de la foi. L'investigation empirique joue le rôle critique de tester, d'épurer ou de remettre en ordre les constructions théologiques et/ou psychophilosophiques. En définitive, les constructions psychologiques sont, dans ce travail, soumises au contrôle théologique, mais d'une manière qui entend éviter à la fois de réduire leurs efforts critiques et constructifs à la théologie et de les subordonner aux contraintes doctrinales. Dans la conviction de la souveraineté de Dieu, la théorie du développement de la foi emploie la théologie, l'investigation empirique et la théologie psychologique d'une manière qui leur permette de contribuer en association à la compréhension et à l'explication du côté humanisant de la dynamique de la foi».

Fritz Oser, analyste du jugement religieux

Oser et Gmünder publient en 1984 une première synthèse de leurs travaux de psychologie religieuse[16]. Leur approche s'inscrit résolument dans la perspective de l'épistémologie génétique appliquée au domaine religieux: interviews semi-cliniques; logique des stades de développement; construction progressive des structures de la connaissance religieuse; définition anthropologique de la religion comme forme subjective de la maîtrise de situations existentielles. Oser postule l'unité de démarche de la connaissance humaine et en particulier des structures de son devenir, ce qui l'autorise à tenter au niveau de la connaissance religieuse l'exploration que Kohlberg a tentée au niveau des structures de la conscience morale, à la suite de Piaget. Il n'y a aucune raison de penser que l'évolution du jugement religieux doive échapper à l'analyse des phénomènes qui commandent la croissance de la personnalité.

Contrairement à Fowler à qui il reproche une définition beaucoup trop large de la foi pour être mesurable ou opérationnelle, Oser limite son propos à l'aspect cognitif du jugement religieux. Il ne court donc aucun risque d'amalgame, mais devra exercer une double vigilance:

[16] FRITZ OSER, PAUL GMÜNDER: *Der Mensch. Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz,* Zürich-Köln, 1984. On peut également consulter: a) dans la série «Modelle, Eine Reihe für den Religionsunterricht»: FRITZ OSER: *Theologisch denken lernen. Zum Aufbau kognitiver Strukturen im Religionsunterricht,* Olten, 1975; *Kräfteschulung,* Olten, 1978 (2e éd.). b) dans la série des «Rapports scientifiques sur l'éducation de l'Institut de pédagogie de l'Université de Fribourg»: *Zur Entwicklung kognitiver Stufen des religiösen Urteils.* Nr. 6, 1978; *Stufen des religiösen Urteils.* Nr. 13, 1979; *Religion und Entwicklung: Zur Messung des religiösen Urteils.* Nr. 20, 1979; *Eine Entwicklungstheorie des religiösen Denkens: Transsituationale Bestimmung der Schemata und altersmässigen Trends,* Nr. 21, 1979; *Die Theorie von Lawrence Kohlberg im Kreuzfeuer der Kritik (Eine Verteidigung),* Nr. 28, 1980.

— pour parer au risque de réduction intellectualiste, une distinction s'impose entre «structures épistémiques» religieuses relativement superficielles et «structures profondes du jugement religieux» définies comme les paradigmes inconscients qui commandent notre façon de maîtriser les situations critiques (Oser, *op. cit.,* 1984, p. 42);
— pour parer au risque de réduction subjectiviste, il faut souligner que la religion ne consiste pas uniquement en une maîtrise des situations vécues. Citant Pannenberg (Oser, *op. cit.,* p. 45-48), Oser souligne que la religion ne peut remplir cette fonction de maîtrise que dans la mesure où elle est elle-même quelque chose d'autre et de plus que la (simple!) maîtrise de la contingence.

Empruntant à Piaget une notion développée par les mathématiques (Bourbaki), Oser postule que la religion est une «structure-mère», spécifique et universelle: le «religieux», c'est l'être de l'homme dans la mesure où cet être implique des questions incontournables de sens de la vie et de la mort. Il faut donc distinguer entre cette dimension de la profondeur (Tillich) et la diversité des formes que prennent les réponses des hommes à ces questions ultimes. Il faut avouer que l'existence de cette «structure-mère» est postulée à partir d'une argumentation philosophico-théologique qui contraste dans le livre d'Oser avec la volonté par ailleurs constante d'avancer dans la recherche en contrôlant empiriquement toutes les hypothèses avancées.

La mesure du jugement religieux

Le jugement religieux qu'Oser se propose de «mesurer» est une opération de la pensée et du langage qu'il est possible de définir en quatre paramètres:
— il se rapporte à des *réalités subjectives* que les stratégies fonctionnelles de maîtrise de la réalité ne saisissent que de manière insuffisante;
— il touche à des questions de *sens* et de *maîtrise des contingences;*
— il exprime la relation de l'homme à un *absolu;*
— il vise à créer de la *sécurité.*

Le jugement religieux est donc une recherche d'équilibration, une combinatoire d'éléments susceptibles d'être présentés en quelques polarités fondamentales:
— sainteté versus profanité
— transcendance versus immanence
— liberté versus dépendance
— sens versus non-sens
— confiance versus peur
— durée (éternité) versus fragilité (limites).

Ces dimensions sont des constantes en histoire des religions.

Oser confesse, en note et comme en passant (p. 89), qu'il est en vérité difficile d'isoler, en matière de jugement moral et religieux, des structures de jugement qui ne seraient pas «entachées» d'éléments de contenu, et par conséquent de sens. Le postulat structuraliste de la formalité et de l'universalité des structures n'a pas (encore?) reçu de démonstration probante!

Nous prenons acte des limites (reconnues) de toute formalisation et de l'ambiguïté d'une définition de la «religion» conforme à l'idéologie des sciences humaines issues de l'Aufklärung, soit une «religion» définie en termes suffisamment généraux pour que personne «ne puisse y échapper». Il devient d'autre part extrêmement difficile de montrer pourquoi ces structures commandent un jugement dit religieux plutôt que métaphysique ou moral; la recherche empirique d'Oser semble montrer, par exemple, qu'à l'arrière-plan du jugement moral et du jugement religieux se trouvent les mêmes compétences; les mêmes structures sont donc présupposées, et le débat Kohlberg (morale)/Oser (religion) ne nous semble pas encore avoir suffisamment clarifié la spécificité des deux démarches, au niveau du jugement. Les chercheurs se heurtent aux présupposés de l'idéologie postkantienne, généralement menacée de confondre morale et religion.

On imagine les retombées de ces ambiguïtés au niveau par exemple de la formulation des questionnaires d'interviews, dans les enquêtes de terrain, ou dans le dépouillement des réponses obtenues. Les sujets disent «Dieu», et le chercheur classe leur énoncé dans la catégorie «Absolu»; il est possible que l'écoute soit correcte, en ce sens que la personne interviewée ne fait effectivement pas de différence entre les deux «notions» au niveau du contenu ou du rapport qu'elle peut entretenir avec elles. Il se peut aussi que cette interprétation soit fortement réductrice et que le passage d'un code à un autre représente un regrettable gauchissement de sens. Il n'est pas toujours possible au chercheur de clarifier ces ambiguïtés en cours d'entretien, au moyen de questions non standardisées.

Le recueil des données

Fritz Oser et son équipe de chercheurs ont donc proposé des interviews susceptibles

- de valider l'essentiel de l'hypothèse (de l'existence de stades de développement du jugement religieux);
- de déterminer la structure interne de chaque stade;
- et d'esquisser la logique d'un développement du jugement religieux.

Il nous est impossible d'entrer dans les détails techniques de cette méthodologie, dont on imagine les pièges et les limites, au niveau du questionnement, du dépouillement des données et de l'interprétation statistique des résultats (cf. Oser, *op.cit.*, p. 121-177).

La méthode d'interviews semi-cliniques utilise systématiquement des «dilemmes», c'est-à-dire des situations existentielles présentées aux personnes

testées qui sont invitées à réagir. Les sujets sont donc mis en situation de conflit cognitif, puisque par définition, le dilemme ne connaît pas de solution définitivement satisfaisante; c'est une structure logique déséquilibrante.

Nous indiquons à titre d'exemple le dilemme systématiquement utilisé par Fritz Oser et «qui a fait ses preuves»:

«Paul est un jeune médecin qui vient de terminer ses examens finaux; il a une amie à qui il a promis le mariage. Pour marquer la fin de ses brillantes études, ses parents lui offrent un billet d'avion et un séjour en Angleterre.

En cours de vol, l'avion tombe en panne et se met à décrocher à toute vitesse; Paul réalise qu'il est perdu.

Dans sa détresse, Paul pense à Dieu et commence à prier, promettant, au cas où il aurait la vie sauve, de se consacrer à soigner des populations du Tiers-Monde et aussi de renoncer à se marier, si sa fiancée refuse de l'accompagner dans cette existence sans revenu ni prestige. Le pilote arrive à poser son avion dans un champ.

Paul est sauvé, comme par miracle.

De retour chez lui, il se voit offrir une excellente place dans une clinique. Paul se souvient de la promesse qu'il a faite à Dieu, et il ne sait pas ce qu'il doit décider».

Suivent un certain nombre de questions standard:

1. Paul doit-il tenir sa promesse: si oui, pourquoi?
   si non, pourquoi?
2. Que pensez-vous de l'idée suivante: c'est la volonté de Dieu que Paul aille dans le Tiers-Monde (donc qu'il tienne sa promesse)?
3. Deux éléments sont opposés dans cette histoire: la fiancée et l'offre de la clinique, Dieu et le serment de Paul. Question: «Lequel de ces deux éléments est le plus important? Comment faut-il les articuler?»
4. Supposons que Paul en parle à ses parents qui sont croyants et lui conseillent d'obéir absolument à Dieu: Paul doit-il suivre le conseil de ses parents?
5. Paul est par ailleurs très engagé dans une Eglise; dans ce milieu, on juge très important de suivre la volonté de Dieu et l'on pense que Paul doit tenir sa promesse: qu'en est-il de cette «exigence» de la communauté? Paul doit-il se laisser conduire dans sa décision personnelle par les règles d'une communauté religieuse?
6. Supposons qu'après de nombreuses nuits blanches, Paul se décide à travailler dans la clinique et ne tienne donc pas sa promesse: croyez-vous que cette décision aura des conséquences dans sa vie, par la suite?
7. Paul, quelque temps après, a un grave accident d'auto, dont il est pleinement responsable. Question: «Cet accident a-t-il quelque chose à voir avec le fait que Paul n'a pas tenu sa promesse?»

8. Supposons que Paul décide de consacrer la dîme de son salaire à des «bonnes œuvres»: «cette décision ne satisfait-elle pas à la promesse faite d'autrefois?»

Suivent d'autres questions plus personnelles, du genre: «Vous-même, vous êtes-vous déjà trouvé dans une situation de dilemme religieux; et quel a été votre choix?»

Les données recueillies en réponse aux questions doivent être analysées en fonction de leur structure puis réparties entre les cinq stades de développement du jugement religieux. Cette démarche d'évaluation s'avère particulièrement délicate et requiert du chercheur une sensibilité particulière qui lui permette de dépasser un usage «mécanique» des règles de dépouillement.

Il doit être capable d'éliminer les parasites (déclarations stéréotypées), de repérer les phrases clés, et de les répartir dans l'échelle des stades du jugement religieux dont on doit précisément vérifier la pertinence.

Les résultats détaillés d'une enquête de terrain (Oser, *op. cit.*, p. 179-222) confirment dans l'ensemble les hypothèses avancées et encouragent les chercheurs à affiner leurs méthodes d'investigation d'une part, et d'autre part leur description des stades de développement du jugement religieux.

En l'état actuel de la recherche, Oser propose donc de distinguer cinq stades de développement, dont nous indiquons la structure formelle:

1. *Deus ex machina:* perspective d'un Absolu/puissance autoritaire;
2. *Do ut des* (donnant donnant): perspective d'un absolu influençable par des rites, des prières, des obéissances;
3. *Déisme:* séparation nette entre l'Absolu et la personne dont on reconnaît l'autonomie;
4. *Corrélation et plan de salut:* l'homme autonome accepte l'Absolu qu'il perçoit comme le fondement de son engagement libre dans le monde;
5. *Autonomie religieuse et communicativité:* il n'y a plus de plan de Dieu, mais un investissement de l'Absolu dans la communication humaine, où il se donne à connaître comme source d'amour et d'exigence.

Rappelons qu'*Oser ne juge pas la foi des personnes interrogées,* mais le niveau de leur jugement, au sens où ce jugement dépasse, il est vrai, le domaine purement cognitif puisqu'il met en jeu des structures profondes de la personnalité. Le Bouédec souligne à juste titre (*op. cit.*, p. 142) que «déterminer le niveau cognitif du jugement religieux ne permet pas de présumer la qualité théologale de la relation à Dieu». Ce jugement ne permet pas non plus de présumer la pratique effective des personnes interrogées; la corrélation «opinion-comportement» est difficilement mesurable; on peut seulement imaginer qu'une certaine cohérence s'instaure au fur et à mesure que l'on s'élève dans les stades de jugement.

Voici schématiquement la structure de base des cinq stades de développement du jugement religieux (détails dans Oser/Gmünder, *op. cit.*, 1984, p. 87-104):

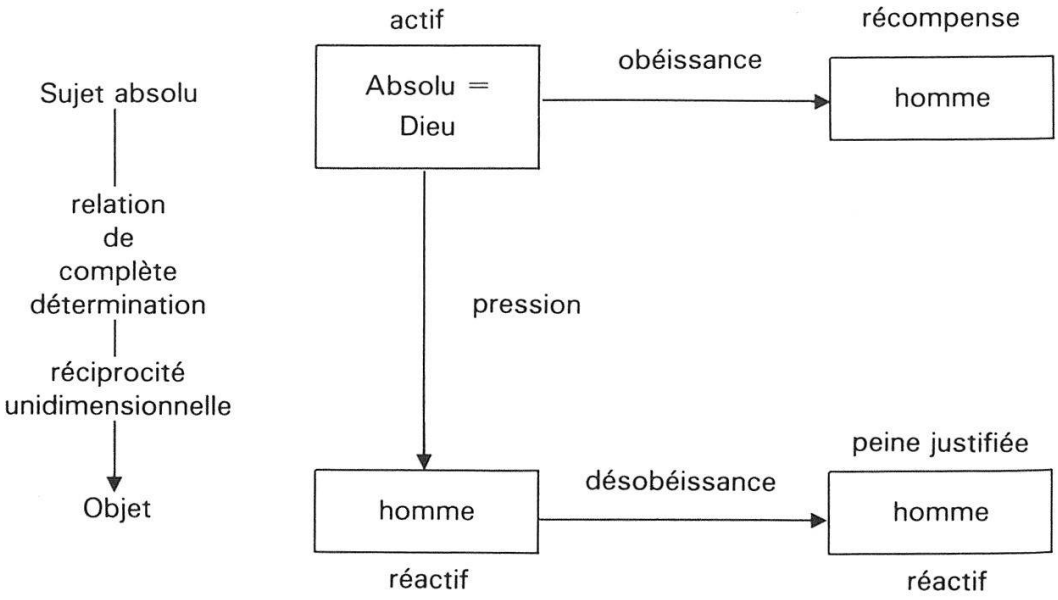
Stade 1: *Deus ex machina*

Dans le cas du dilemme de Paul (cf. plus haut), une personne «niveau 1» jugera normal que Dieu punisse un homme qui lui a déplu et qui ne tient pas ses promesses.

A la manière d'un enfant qui considère que toutes choses sont immédiatement dirigées par d'irrésistibles forces extérieures, le sujet se comprend lui-même comme une marionnette entièrement aux mains d'une puissance ultime (Dieu personnel ou tout autre pouvoir) qui sanctionne ses comportements.

Le schéma suivant symbolise cette relation de complète dépendance:

Stade 1



Le passage du stade 1 au stade 2 sera inévitable lorsque le sujet viendra à penser que Dieu ne fait peut-être pas tout, et qu'il faut prendre en compte d'autres facteurs possibles (exemple: le beau temps peut être provoqué aussi bien par les nuages et les vents que par Dieu... qui «commande» peut-être aussi aux nuages!). L'évolution du sujet sera donc provoquée par une crise cognitive, due à la difficulté d'articuler l'action de l'Absolu et celle de l'homme.

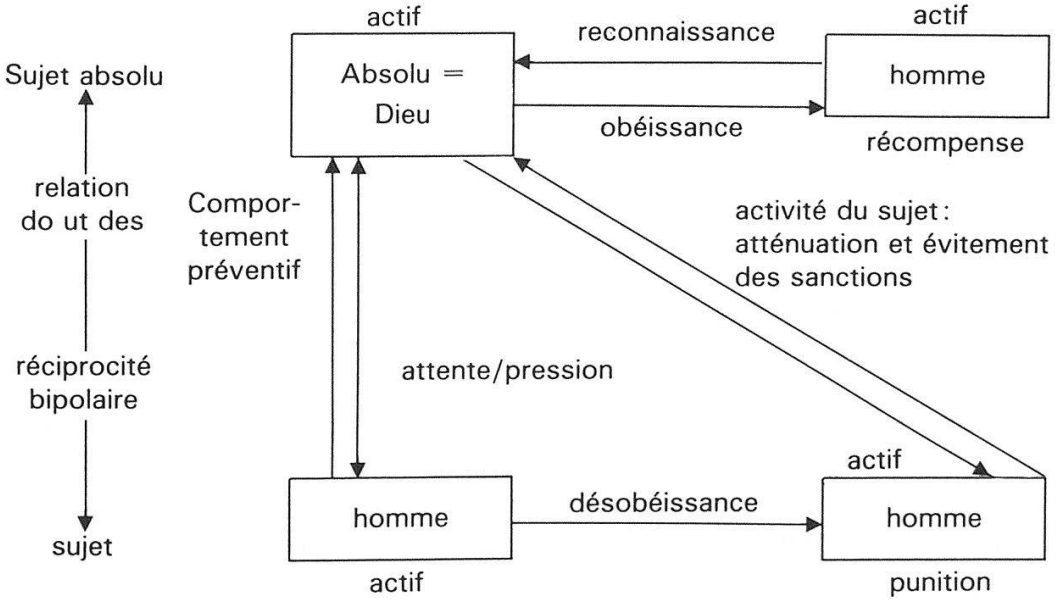
Stade 2: *Do ut des* (donnant donnant)

Un sujet «niveau 2» conseillerait à Paul d'offrir à Dieu une prière de repentance et de s'engager «à ne plus recommencer», manifestant ainsi qu'il prend au sérieux des événements qu'il considère comme des avertissements divins.

Le schéma suivant indique que la personne dispose de moyens pour influencer l'Absolu et que cette influence peut viser à modérer des sanctions et/ou à obtenir des faveurs (caractère préventif). Il y a place pour des échanges, voire des marchandages, en paroles et en actions. En conséquence le bonheur ou le malheur, la réussite ou l'échec sont interprétés partiellement en fonction de l'activité régulatrice de l'homme; ils révèlent que ses sacrifices ou prières ont suffi (ou non) à normaliser ses relations avec Dieu.

Il y a crise (et donc passage possible au stade suivant) lorsque le sujet réalise qu'il n'a aucune prise sur certains événements, que sa prière «reste souvent sans réponse» évidente et qu'il doit apprendre à assumer ses responsabilités lui-même dans les domaines qu'il maîtrise.

Stade 2



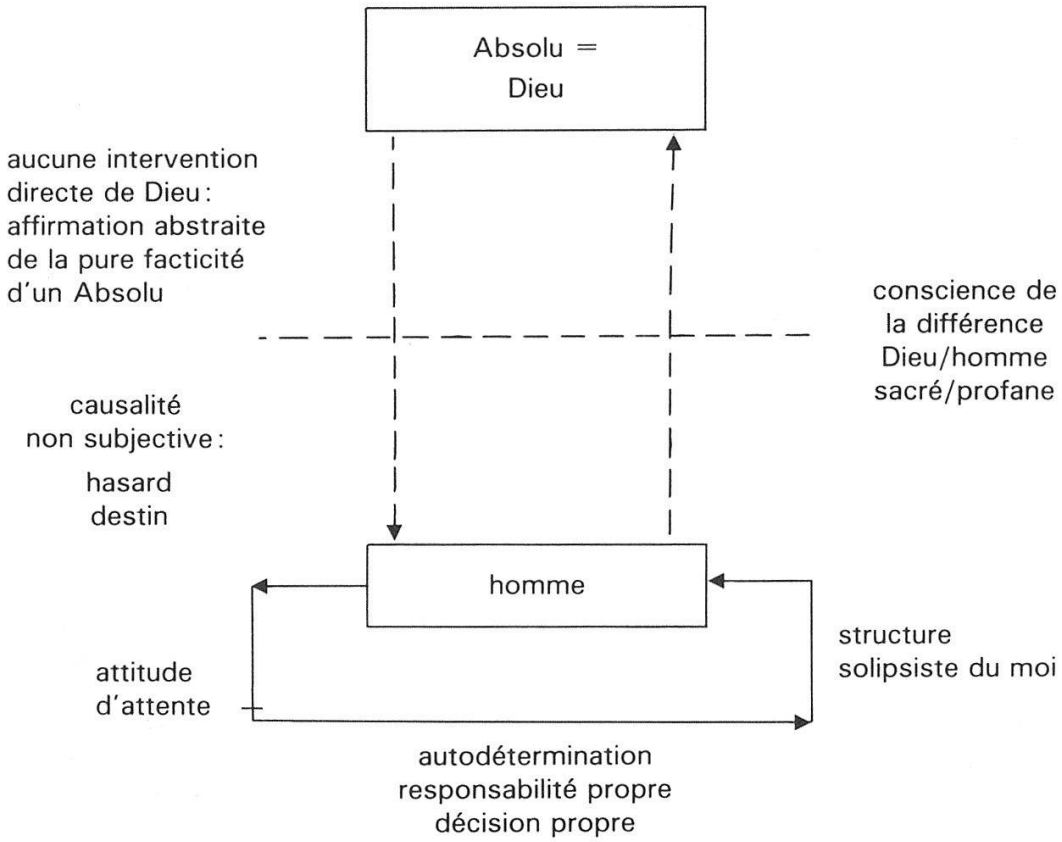
Stade 3: *Déisme*

La position déiste tend à séparer totalement les domaines de l'homme et de l'Absolu; elle va jusqu'à séparer l'Absolu lui-même de tout domaine d'intervention. A ce niveau, la personne est seule responsable d'elle-même et il ne lui importe plus d'influencer un Absolu dont à la limite on ne peut plus rien dire (agnosticisme).

«Que Paul ait un accident de voiture n'a rien à voir avec sa promesse non tenue. Il aurait fort bien pu partir en Afrique et y mourir de malaria. En fait, il est vraisemblable que cet accident est dû à un mécanisme inconscient d'autopunition».

Le schéma rend compte de cette prise en charge totalement autonome du moi:

Stade 3



Il peut y avoir passage au stade 4 lorsque l'homme réalise «qu'il n'est pas à l'origine de tout» et qu'il doit y avoir dans le monde simultanéité de forces immanentes et transcendantes. La crise est gérée par la négation des positions extrêmes, dans l'idée qu'il faut bien apprendre à penser ensemble l'homme et Dieu.

Stade 4: *Responsabilité humaine et plan de salut divin*

A ce niveau, le sujet renonce à résoudre abstraitement le problème de la théodicée; il considère que «Dieu n'intervient pas directement et personnellement en toute chose, mais que sa présence n'est pas exclue de l'accident de voiture... à condition de bien comprendre qu'il est là comme un Dieu

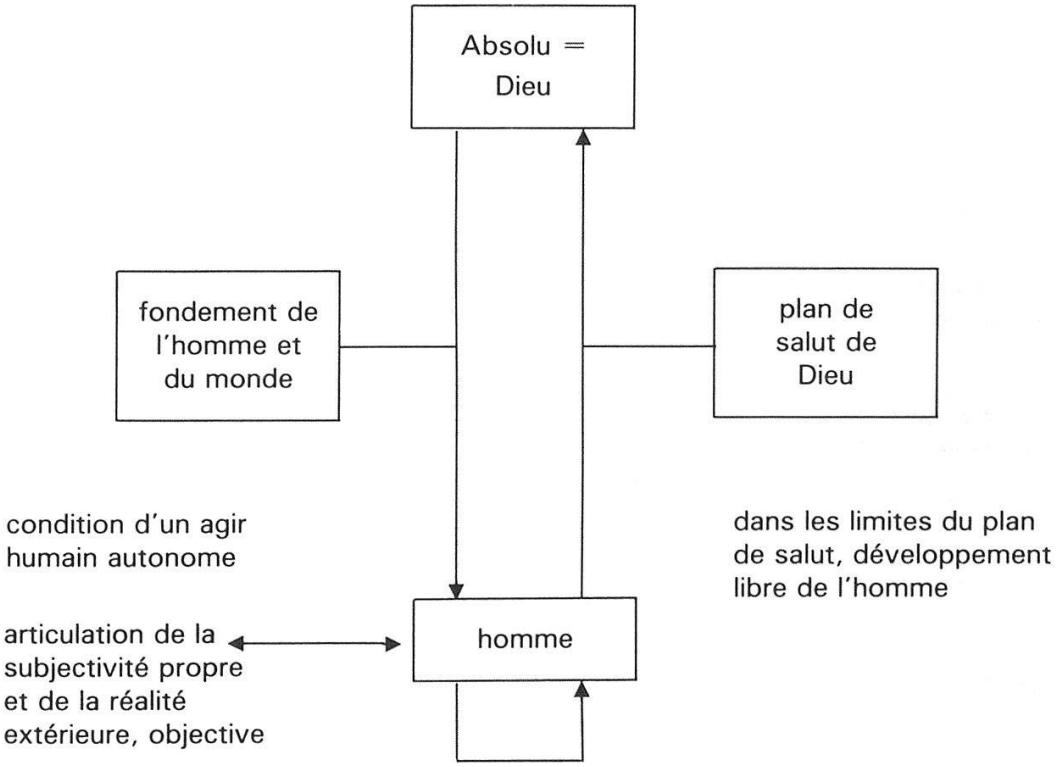
d'amour et aussi d'impuissance, ... qui nous laisse agir sans constamment nous corriger» (Oser, Gmünder, *op. cit.*, 1984, pp. 99).

Dieu est donc compris comme condition de possibilité de toute décision et de toute action humaines, pleinement responsables. Le sujet pour sa part se situe à l'intérieur d'un plan universel (histoire du salut, évolution cosmique, providence divine, royaume de Dieu) qui «fixe sa liberté» et la garantit.

Si Dieu n'est pas directement agissant, il peut intervenir néanmoins dans la nature, la culture, la capacité humaine d'aimer; ses interventions ont un caractère parabolique.

Le schéma indique cette intégration de la liberté et de la responsabilité humaines dans les limites d'un plan de salut:

Stade 4



Stade 5: *Autonomie religieuse et intersubjectivité absolue (ou communicativité)*

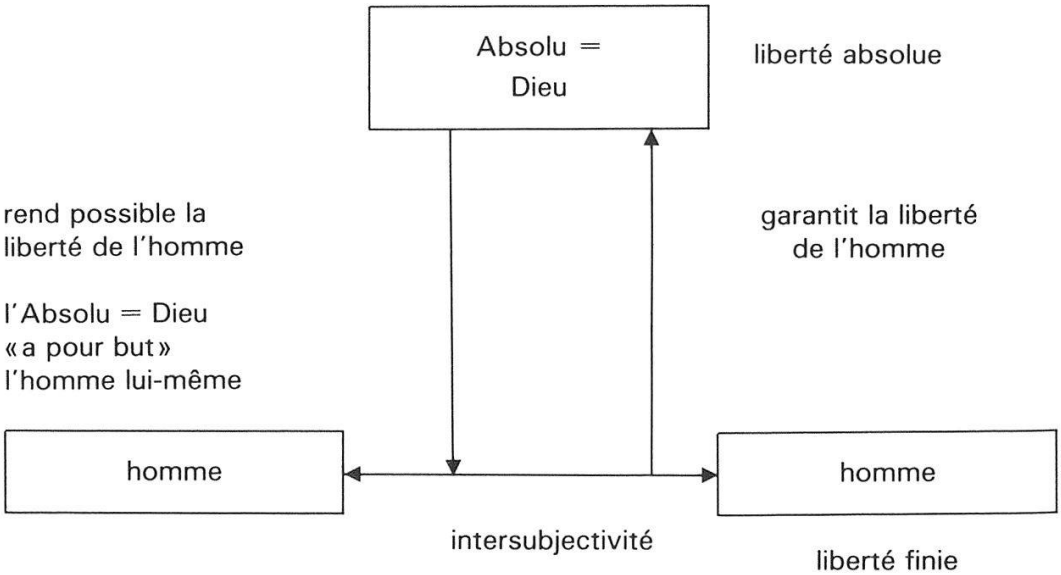
A ce niveau, il n'est plus possible de réduire l'Absolu, fondement de la vie et du monde, à un plan de salut qui n'existerait pas en relation immédiate avec la liberté et l'autodétermination de l'homme. «Le lieu de l'Ultime comme source des normes est transféré dans la communication humaine; c'est dans le dialogue interhumain que Dieu se donne à reconnaître comme source d'exigence» (Le Bouédec, *op. cit.* en note 2, interprétant Oser/Gmünder, p. 101).

Fritz Oser n'a pas trouvé parmi les personnes interviewées de sujets satisfaisant aux critères du niveau 5; il rapporte néanmoins des extraits d'un entretien avec un théologien, à propos du dilemme de Paul:

«Dans une situation extrême, Paul n'était pas responsable de la promesse qu'il a faite. La volonté de Dieu ne doit pas être formulée de manière légaliste. Elle doit être déchiffrée dans une perspective d'Evangile, selon les situations et en fonction d'un critère décisif qui serait pour moi «le besoin que les autres ont de moi» ... On n'enfermera donc pas Paul dans une fausse alternative opposant la volonté de Dieu à l'amour qu'il porte librement à sa fiancée» (p. 170-173).

Le schéma suivant suggère cette unité de l'amour de Dieu et de l'amour du prochain:

Stade 5



Unité de l'amour de Dieu et de l'amour du prochain
= reconnaissance inconditionnelle de l'autre
= amour comme sens profond de la liberté
(solidarité universelle)

Stade 6?

Il est difficile de définir le «plus haut» stade de l'évolution du jugement religieux. Oser a construit un modèle théoriquement possible de sixième stade mais sa réalité n'est attestée par aucune interview.

A ce niveau, l'homme serait orienté vers un modèle de communication universelle et de solidarité avec l'autre; la reconnaissance de la liberté d'autrui, qui pouvait encore être comprise au stade 5 dans une perspective léga-

liste, serait envisagée ici de manière absolument *indicative;* l'homme s'origine dans une promesse qui le rend capable d'affronter l'injustice, la souffrance, la mort sans douter de l'Absolu, parce qu'il a fait l'expérience d'être reconnu inconditionnellement par un Dieu qui se donne à connaître comme amour et liberté absolue.

Remarques conclusives

C'est dans le domaine de la communication et de la formation chrétiennes que les recherches de psychologie génétique devraient trouver leur meilleur terrain d'application ecclésiale. Fritz Oser l'envisage et le démontre lui-même à partir de sa pratique catéchétique. Dans l'ouvrage récent déjà cité (note 2), l'équipe du Centre national français de l'enseignement religieux propose quelques modèles d'application (pp. 198-212) à la formation des adultes; il serait en effet regrettable de limiter le champ d'application à l'enseignement des enfants ou à la catéchèse des adolescents.

Nous avons à disposition l'instrument (certes perfectible) d'une meilleure compréhension du fonctionnement cognitif de l'homme en situation «religieuse»; dans l'interaction pédagogique, nous vérifions la pertinence du dicton scolastique: *Quidquid recipitur ad modum recipientis recipitur;* l'auditeur reçoit le message et le reconstruit de façon inconsciente en fonction du stade de développement cognitif qu'il a atteint.

En pédagogie religieuse, cela signifie notamment que «c'est en travaillant sur les représentations (qui sont à sa portée) que le catéchète peut œuvrer à l'éducation de la foi (foi qui, comme telle, est insaisissable)», (Le Bouédec, *op.cit.,* p. 198). Il nous paraît en effet urgent de travailler à une définition opérationnelle des objectifs de l'enseignement religieux; la perspective Piaget/Oser, loin de réduire la foi aux représentations que nous pouvons nous en faire, offre un outil d'accès à la réalité des systèmes d'orientation affective et cognitive (= des structures) qui sont partie prenante de l'expérience de foi, au titre de condition nécessaire mais non suffisante.

Cette perspective nous paraît doublement libératrice: l'enseignant, d'une part, ne se voit pas imposer des objectifs impossibles à atteindre (du genre: susciter la foi chez ses élèves), objectifs «surhumains» et par conséquent pourvoyeurs d'échecs et de culpabilité; il échappe d'autre part au devoir de «neutralité», de non-implication que certains systèmes scolaires imposent aux maîtres de religion.

Former un apprenant, c'est donc l'aider à changer ses représentations en sachant bien que l'objet dont on veut rendre compte (la foi) dépasse infiniment les structures humaines qui l'accueillent.

Dans l'interaction pédagogique, ce modèle conduit à prendre réellement au sérieux le travail des apprenants qui réorganisent constamment les messages

qu'ils reçoivent, selon le schéma piagétien de l'assimilation et de l'accommodation.

La distinction fondamentale entre «contenu» et «structure» indique à quelle prodondeur il faut intervenir (ou du moins viser) quand on souhaite provoquer de réels changements chez les apprenants.

Au niveau des stratégies didactiques, l'usage des dilemmes favorise une approche «par le vécu» de l'apprentissage des choses de la foi; il peut être souhaitable que les élèves apprennent à raisonner théologiquement «sur des cas plutôt que sur des textes», exception faite des nombreux textes bibliques qui mettent le lecteur précisément en face de situations de dilemme!

«Le langage du vécu» parle bien dans la mesure où l'enseignant sait passer du registre anecdotique à celui de la véritable narration.

La méthode encourage l'enseignant à ne pas craindre les conflits cognitifs, dans l'idée que le développement des apprenants passe par des moments de déstabilisation et de crise que l'enseignant a pour devoir d'accompagner et non d'éviter.

Enfin, l'enseignant dispose ainsi d'un précieux instrument d'autocontrôle qui lui permet de mesurer le niveau de ses propres représentations, et de se comprendre comme un être en situation de croissance et de transformation.

Ainsi le champ de la pratique (dans notre cas l'enseignement religieux) constitue le lieu d'une rencontre possible et fructueuse entre la théologie et les sciences humaines. L'époque du conflit entre ces disciplines paraît révolue; nous vivons le temps de l'interrogation réciproque: il revient à la théologie d'interroger les sciences humaines sur leur non-dit, leur projet de pouvoir et d'action; il revient aux sciences humaines (sciences religieuses y comprises) d'interroger la théologie sur la véritable incarnation de ses discours.