

Enseigner la théologie/la catéchèse : mission impossible ?

PD, Dre Nicole Awais, chargée de cours à l'Université de Fribourg

Introduction

Depuis toujours pourrait-on dire, l'être humain a enseigné. Depuis la venue de Jésus-Christ, le croyant est invité à transmettre à d'autres ce qu'il a découvert du Christ, depuis l'apparition des premières communautés, leurs membres ont la charge d'enseigner, de transmettre.

Augustin et Thomas d'Aquin (à la suite de Platon et d'Aristote)¹ se sont d'ailleurs demandé s'il est possible d'enseigner et à qui. Aujourd'hui, on ne se pose plus vraiment cette question : on considère comme acquis que c'est bien le cas. Par contre, on se questionne sur la façon adéquate de proposer un enseignement « de qualité », c'est-à-dire un enseignement qui permette à l'apprenant non seulement de retenir l'information, de découvrir à quoi elle fait écho, mais aussi de l'ancrer, de l'intégrer à long terme au sein de ses connexions neuronales et d'être capable de la solliciter à bon escient, entre autres termes, de devenir « compétent ». Ces questions sont traitées depuis une centaine d'années dans le cadre des sciences de l'éducation².

Il nous semble intéressant, pour cette contribution liée à un enseignement théologique ou catéchétique au XXI^e siècle, de revenir aux apports des sciences sociales et de l'éducation, en particulier de ceux de Piaget et Vygotski sur ce qu'est l'apprentissage dans un premier temps. Dans un deuxième temps, nous nous interrogerons sur les spécificités de l'enseignement de la théologie en lien avec les apports de la pédagogie religieuse.

I. Que et comment peut-on enseigner à une autre personne ?

Revenons à notre question : la question de la transmission des savoirs peut paraître anodine parce que l'observation d'un enfant permet de voir qu'il apprend, à l'image de Jésus qui « grandissait en sagesse, en taille et en grâce devant Dieu et devant les hommes » (Lc 2, 52). Toutefois, les questions de savoir si une personne peut transmettre des connaissances à une autre, et si oui, quels contenus elle peut et veut lui transmettre par rapport à ce qui est réellement appris par un apprenant le sont beaucoup moins. En effet, comment assurer que l'apprenant ancre en lui le contenu, le savoir que l'enseignant souhaite ? Comment vérifier ce qui a été appris au-delà d'une simple répétition de ce qui a été entendu ? Nous allons aborder maintenant ces différentes questions.

Le champ de recherche et d'investigation de ce qu'on peut enseigner a été prolifique depuis son apparition. La question du « comment » apprendre et enseigner est une question récurrente avec

¹ Platon, *La République*, Livre IV, V et VI ; Aristote, *Métaphysique A* ; Augustin, *De Magistro*, P.L. 32, col. 1193-1220 ; B.A., vol. 6, 3^e édition, 1976, trad. Paris, Klincksieck, 1988 ; Thomas d'Aquin, *De veritate*, q. 11, Vrin, 1983.

² Cette discussion est née au début du XX^e siècle. On peut mentionner différents pédagogues qui ont travaillé à cette question comme Jean Piaget, *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1936 ; Lev Vygostki, *Pensée et Langage*, Paris, Editions Sociales, 1985 (1934), traduction de Françoise Sève ; André Giordan, *Apprendre !*. Paris, Belin, 1998 ; Nicole Bouin, *Enseigner : apports des sciences cognitives*, Paris, Canopé, 2016, etc.

une discipline consacrée : la didactique. Cette dernière a pour objet de définir des moyens et les méthodes pour enseigner un contenu à un apprenant.

La didactique est donc la discipline au cœur des sciences de l'éducation qui s'intéresse à la question de la façon dont une personne apprend grâce à une autre personne qui enseigne. Dans notre contexte, d'un enseignement académique et théologique, les apports du russe Lev **Vygotski** (1896-1934) nous paraissent particulièrement pertinents.

A partir de ses réflexions sur les fonctions psychiques supérieures de la personne, Vygotski a développé une réflexion sur le lien entre la pensée et le langage³. Selon lui, l'enfant a en lui-même des concepts spontanés, inconscients, innés pourrait-on dire à la façon de saint Thomas, pour l'utilisation desquels il n'a nullement besoin d'aide. Par contre, pour développer des concepts scientifiques qui ont pour ancrage des concepts spontanés mais sont bien plus complexes⁴, l'apprentissage se fait par le développement de différentes fonctions (l'attention volontaire, la mémoire logique, l'abstraction, la comparaison et la distinction). Un enfant accroît son attention – la fonction de structuration du perçu et du remémoré – et sa mémoire volontaires et logiques lors de ses années de scolarisation selon son développement psychologique. Ce processus, unique et complexe, lui permet une prise de conscience de ces concepts.

« La [prise de] conscience se développe comme un tout, modifiant à chaque nouvelle étape toute sa structure interne et la liaison des parties, et non comme la somme des modifications partielles intervenant dans le développement de chaque fonction. Le sort de chaque partie fonctionnelle dans le développement de la conscience dépend de la modification du tout et non l'inverse. [...] Pour prendre conscience, il faut posséder ce dont on doit prendre conscience. Pour maîtriser, il faut disposer de ce qui doit être soumis à notre volonté. »⁵

Les concepts scientifiques deviennent donc conscients et volontaires par leur intégration dans un système et peuvent être, à leur tour, intégrer dans un système supérieur. L'apprentissage nécessite donc l'apprentissage du contenu d'une discipline ainsi qu'une maturation du développement psychologique et des fonctions psychiques supérieures (abstraction, comparaison, distinction, imagination scientifique, etc.).

La question qui se pose alors est la suivante : comment savoir quel est l'état de ce processus d'apprentissage pour que l'enseignant puisse proposer une dynamique intellectuelle et un apprentissage fructueux qui permette l'acquisition de nouveaux concepts d'ordre scientifique ? Vygotski y répond par ses recherches sur la zone proximale de développement⁶. Il s'agit d'une zone d'apprentissage située entre un seuil inférieur, celui auquel l'apprenant peut développer ses connaissances par ses propres fonctions psychologiques supérieures (par lecture, écoute, cours, etc.), et le seuil supérieur qu'il ne peut pas encore atteindre même avec l'aide d'une personne plus compétente ou plus expérimentée. La zone proximale de développement est donc la zone qui pourra être atteinte, potentiellement, avec l'aide d'un enseignant ou d'un pair. Le

³ Lev Vygotski, *op.cit.*, p. 149-501.

⁴ Cette position est une opposition à Piaget qui affirme une distance infranchissable entre les concepts spontanés et scientifiques qui vont entrer dans un conflit cognitif (Piaget, *La représentation du monde chez l'enfant*). Notons que Piaget et Vygotski ont eu plusieurs échanges ou confrontations scientifiques sur ces questions. Par contre, ils reconnaissent tous deux les différentes étapes du développement et de l'apprentissage. Et si leurs études ont porté sur les enfants, les résultats sont transposables pour tous les apprentissages *mutatis mutandis*.

⁵ Lev Vygotski, *op. cit.*, p. 311 et 313.

⁶ Cette zone correspond en partie à la période sensible que décrit Maria Montessori et qui indique le moment idéal pour certains types d'apprentissage.

but de l'enseignement est que l'apprenant puisse ensuite atteindre ce nouveau seuil par l'acquisition de nouvelles capacités cognitives et psychiques pour que l'enseignant puisse l'emmener vers des concepts de plus en plus complexes.

II. Comment enseigner ?

Selon Vygotski un enseignement est fructueux et n'est pas « simplement » un stockage d'informations en vue d'une certification, s'il prend en compte ces différentes zones. Toutefois, il est bien difficile d'appliquer une différenciation face à un groupe, d'autant plus s'il est important. Quelle sont donc les possibilités pour enseigner de façon fructueuse ?

Un maître et des disciples

La forme avec un maître et des disciples, qui est la forme antique et rabbinique d'enseigner, a été appliquée durant des siècles et par Jésus lui-même. Dans le monde antique et rabbinique, c'est la méthode orale la plus adéquate face à des apprenants souvent illettrés et attachés à recevoir un enseignement provenant d'un maître reconnu. Elle demeure judicieuse – même si ce n'est pas la seule – face à un grand groupe et avec un contenu compliqué ou très important à transmettre durant un temps relativement court.

Toutefois, tout le courant des « pédagogies nouvelles » apparu au XIX^e siècle avec des pédagogues tels que Dewey, Montessori, Pestalozzi, Freinet, etc. a montré les limites de ce modèle. En effet, un enseignement magistral ne permet en aucun cas de vérifier ce que chaque apprenant a réellement assimilé, il ne prend nullement en compte les préacquis des apprenants, ni leur contexte, ni leur capacité, ni leur zone proximale de développement.

Les méthodes de l'enseignement

Depuis les années nonante, les études sur les processus d'acquisition, sur les savoirs en jeu et leurs statuts, sur les postures de l'enseignant et de l'apprenant ont supplanté les grandes théories de l'apprentissage⁷. Si la forme « magistrale » ou transmissive peut garder du sens dans la mesure où il s'agit d'un enseignement face à un groupe important et pour un contenu compliqué, plutôt que complexe, il semble évident que c'est la forme la plus adaptée. Dans les autres cas, si l'on veut s'assurer que l'apprenant puisse ancrer des connaissances (et pas seulement les entendre, les redonner au moment d'une évaluation, puis les oublier), les neurosciences et les sciences de l'éducation ont démontré que d'autres méthodes ou formes sont plus efficaces face au public actuel⁸.

Habituellement, on regroupe les méthodes d'enseignement en cinq catégories⁹ :

- L'enseignement *direct* ou magistral dans lequel l'enseignant est face au groupe d'apprenants, expose son contenu et permet de mettre en pratique un concept présenté afin de permettre à l'apprenant de devenir autonome par rapport à l'utilisation de ce concept.

⁷ Isabelle Olry-Louis, « Les styles d'apprentissage : des concepts aux mesures », *L'année psychologique* (1995, 95/2), p. 317-342 ; Gérard Sensevy, *Le sens du savoir*. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique. Bruxelles, de Boeck, 2011.

⁸ Marie Gausse, Catherine Reverdy, « Neurosciences et éducation : la bataille des cerveaux. » *Dossier de veille de l'IFÉ*, 2013, <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=86&lang=fr>, consulté le 20.10.2022.

⁹ François Jacquet-Francillon, « Chapitre 6 - Des méthodes d'enseignement à la science de l'éducation », in : Id. (dir.), *Naisances de l'école du peuple. 1815-1870*, Paris, L'Atelier, 1995, p. 133-157, <https://www.bienenseigner.com/methodes-d-enseignement-en-didactique/> consulté le 20.10.2022.

- L'enseignement *indirect* qui développe la capacité de résoudre des problèmes, des questions des apprenants. Il se base sur des études de cas, des enquêtes et cherche à développer la pensée critique des apprenants en recherchant des hypothèses et en les confrontant pour les valider ou non.
- L'enseignement *interactif* qui cherche à rendre l'apprenant actif durant son apprentissage en utilisant comme moyen privilégié le débat, les cartes conceptuelles, les tables rondes, l'enseignement par les pairs, l'enseignement coopératif, etc. Il suppose une acquisition des savoirs soit individuellement, soit par groupe, soit par un autre style d'enseignement afin d'éviter que ces interactions ne soient que des échanges de banalités, au pire d'erreurs.
- L'enseignement ou apprentissage *expérimental ou expérientiel* qui privilégie l'observation d'une expérience, d'une simulation, d'une excursion articulée avec une réflexion et une abstraction. Il s'agit du fameux *Learning by doing* développé par Dewey et Freinet¹⁰. Il se compose selon Kolb¹¹ de quatre phases : l'expérimentation, l'observation réfléchie, la conceptualisation et l'émission d'hypothèses qui seront validées ou non.
- L'étude *indépendante* qui encourage l'initiative personnelle, l'autoperfectionnement et la confiance en soi chez l'apprenant. Elle privilégie l'enseignement à distance, par ordinateur, les projets de recherche, les exercices, la classe inversée, etc.

Le type ou la méthode d'enseignement doit répondre aux visées et aux contraintes auxquelles l'enseignant est confronté. Par exemple, veut-il assurer un *drill* pour que les étudiants sachent par cœur une déclinaison ? qu'ils soient à même de lire un philosophe et d'en faire une analyse, une synthèse ? de s'interroger sur leurs propres affirmations ? de réfléchir et de construire des concepts par eux-même ? Sont-ils 10 ou 100 ? l'espace est-il modelable ou pas ? quel est le temps à disposition ? etc. De plus, les chercheurs ont développé plusieurs taxonomies, dont la plus connue est celle de Bloom, qui permettent d'identifier le degré d'exigence d'un enseignement¹². En fonction de tous ces paramètres, l'enseignant peut alors déterminer le style le plus adapté : il peut déterminer que l'enseignement traditionnel (un exposé) ou maïeutique (un questionnement) est adapté. Mais il peut aussi travailler à partir d'objectifs spécifiques qui le centreront sur les apprentissages de l'apprenant plutôt que sur ses propres attentes, avec des remédiations proposées lorsqu'il n'y parvient pas ; il peut développer une pédagogie différenciée en fonction des zones proximales de développement de chaque élève ou de chaque groupe d'élèves en favorisant la recherche individuelle et en petit groupe avec des supports et des consignes à la hauteur des capacités de l'apprenant. Finalement, il peut aussi travailler avec les stratégies cognitives des apprenants en utilisant la métacognition, l'abstraction réfléchissante et en permettant ainsi aux apprenants de prendre conscience de la façon dont ils développent leurs propres réseaux conceptuels qu'ils peuvent amplifier¹³. Pour faire ses choix avec bon sens, il devra donc identifier le type de savoir-connaissances qu'il veut que ses apprenants assimilent.

¹⁰ John Dewey, *Philosophy & Education in Their Historic Relations*, Westview Press, 1993 ; Célestin Freinet, *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*, C.E.L., Cannes, 1950.

¹¹ Mai P. Trinh, David A. Kolb, « Eastern Experiential Learning: Eastern principles for learning wholeness », *Career Planning and Adult Development Journal* (2012, 27), p. 29-43.

¹² Benjamin S. Bloom, David R. Krathwohl, *The classification of educational goals, by a committee of college and university examiners*, New York, Longmans, 1956; David R. Krathwohl, « A Revision of Bloom's Taxonomy, An Overview. Theory », *Practice* (2002, 41), p. 212-218 ; pour voir les différents degrés taxonomiques : https://www.enseigner.ula-val.ca/system/files/taxonomie_cognitif.pdf.

¹³ André Rieunier, *Préparer un cours*, Paris, ESF, 2000.

Les apprenants sont confrontés aujourd'hui non pas à une pénurie d'informations, mais un surplus d'informations et il s'agit donc de leur apprendre à trier ces dernières à l'aide de critères leur permettant de sélectionner les informations pertinentes et à déterminer les stratégies pour le faire. L'enseignant devra aussi préciser les savoir-faire dont les apprenants ont besoin (sélectionner les informations, identifier les connaissances à retenir, à mettre en réseau, communiquer, analyser, synthétiser, voir même confronter et débattre des concepts travaillés) et pour cela leur offrir des espaces pour s'entraîner à ce type de capacités, voire de compétences.

Prenons quelques exemples dans le monde académique : un cours universitaire qui se compose d'un exposé et d'un temps de questions-réponses demeure dans un type magistral (quelques étudiants osent vérifier si leur compréhension est cohérente avec celle de l'enseignant), mais le cours ne tient nullement compte de l'auditoire (quels que soient les étudiants, leur parcours, leur nombre, le cours reste le même). Il s'agit d'un enseignement direct qui, du point de vue cognitif, est au degré taxonomique le plus faible : le seul effort de l'apprenant consiste à écouter et à mémoriser. Pour atteindre un degré légèrement plus élevé, on peut utiliser l'enseignement indirect qui engage les apprenants dans une démarche de compréhension lorsqu'ils sélectionnent, résumant et présentent à leurs pairs ce qu'ils ont compris d'un auteur. Pour atteindre des degrés supérieurs, il est nécessaire de mettre en place de l'analyse et de la synthèse qui permettent à l'apprenant d'extraire les éléments-clés, d'interpréter les sous-entendus par des recoupements et des comparaisons dans un enseignement interactif voire expérimental. Imaginer des discussions ou des débats contradictoires dans lequel il convient de rechercher des arguments pour des positions divergentes, de les comprendre dans leur contexte et de les présenter positivement pour, finalement, se positionner de façon convaincante est sans doute un exercice complexe et d'un haut degré taxonomique. En d'autres termes, les questions disputées au Moyen-Âge permettent ce développement, mais devraient être menées par les apprenants si l'on souhaite qu'ils développent ces compétences.

L'étude indépendante peut mener au degré le plus élevé dans la mesure où le questionnement et l'approfondissement est élevé, prend en compte différentes disciplines et la complexité de toute question. Elle devrait ainsi permettre un réel renouvellement d'un concept et de son réseau, d'une question théologique ou d'une problématique pastorale.

Finalement, les styles et les formes de l'enseignement dépendent de l'objectif et du degré taxonomique qui est visé.

III. L'enseignement de la théologie

Si l'enseignement de la théologie n'a pas de spécificité particulière quant à sa forme, il en a quant à son épistémologie et par rapport à son contenu qui ne se limite pas à un savoir. Nous allons examiner maintenant ces deux éléments.

A. La question épistémologique

Chaque grand champ disciplinaire a sa propre épistémologie qui lui permet de déterminer ce qu'il considère comme vrai, exact et juste et ce qui ne l'est pas. Aujourd'hui, la majorité des sciences s'appuient sur la logique et/ou l'observation de situations pour créer des modèles explicatifs qui pourront ensuite être validés ou non par d'autres observations. L'épistémologie met en jeu non seulement les méthodes, mais aussi le questionnement (sa nature, son contexte,

ses objectifs), le cadre, les présupposés, les objets (domaines d'investigation et outils) qui sont portés par un domaine ou une discipline académique¹⁴.

1. Un exemple d'une épistémologie en théologie « classique »

A l'époque de saint Thomas, la question ne se pose pas dans les mêmes termes puisque la vérité est déjà à l'intérieur de l'apprenant et le travail de l'enseignant consiste à permettre à l'apprenant d'avoir accès à ce que Dieu lui a déjà donné de connaître intérieurement¹⁵. L'enseignant agit donc comme un agent au service de la vérité. La base de cette épistémologie est ontologique : « il n'y a de connaissance rigoureusement vraie, de science, que si l'on se maintient dans ce que les scolastiques appelaient le *per se*, c'est-à-dire dans les lois et relations qui jaillissent des choses considérées sous des points de vue nettement et formellement définis. »¹⁶, puis sur ce qui a été appelé par Melchior Cano les « lieux théologiques »¹⁷. Élaborés sur le modèle des Topiques d'Aristote, il s'agit de sources hiérarchisées (Écritures saintes, Magistère de l'Église, tradition, etc.) auxquelles peuvent se référer les théologiens afin d'établir et de soutenir leurs affirmations.

Si la théologie recherche la vérité au même titre que les autres disciplines académiques, elle en a une considération très différente par l'affirmation, d'une part, que Jésus-Christ est La Vérité (Jn 14,6) et donc que les Écritures saintes sont la première source à laquelle se référer. D'autre part, selon l'épistémologie thomasiennne, l'homme possède en lui-même (par ses facultés intellectives) la connaissance relative à la foi et à Dieu et, donc, il convient de faire émerger ce savoir qui ne se trouve pas seulement dans l'observation et l'analyse de notre monde. Cette question de la vérité largement travaillée et discutée¹⁸ n'est pas le but de notre contribution. Mais retenons que du point de vue de la théologie, la question épistémologique est une question spécifique et qu'elle y répond, sous ce rapport, de façon différente que les autres disciplines académiques. Toutefois, comme les autres disciplines, les principes de logique et de raisonnement sont appliqués de façon au moins aussi exigeante.

2. Les épistémologies en sciences de l'éducation

En sciences de l'éducation, la question épistémologique est très discutée. Guba et Lincoln font une analyse comparative des positionnements épistémologiques et ontologiques des recherches¹⁹. Cette recherche montre différents rapports épistémologiques (positiviste, postpositiviste, théorie critique, constructivisme ou théorie participative) qu'un chercheur en sciences de l'éducation peut avoir avec ce qu'il considère comme un savoir en fonction de son processus d'élaboration. Les différences épistémologiques spécifiques aux disciplines déterminent en grande partie la didactique de chaque discipline et son développement relativement aux pratiques enseignantes. Le chercheur doit ensuite déterminer son type de posture (plutôt explicatif ou plutôt compréhensif) afin de déterminer les méthodes et les analyses qu'il pourra faire de son objet d'études.

¹⁴ Gérard Fourez et al., *Apprivoiser l'épistémologie*. Louvain-la-Neuve, De Boeck, 2002 ; Jean-Marie Van der Maren, *La recherche appliquée en pédagogie*. Louvain-la-Neuve, De Boeck supérieur, 2003.

¹⁵ Thomas d'Acquin, *De Magistro*.

¹⁶ André Gardeil, « La notion du Lieu théologique », *Revue des Sciences philosophiques et théologiques* (1908, 2), p. 51-73, citation p. 53.

¹⁷ Melchior Cano, *De locis theologicis*. L. XII, Salamanca, 1563 (editio princeps).

¹⁸ Jean-Pierre Torrel, « Situation actuelle des études thomistes », *Recherches de Science Religieuse* (2003, 91), p. 343-371.

¹⁹ Egon G. Guba, Yvonna S. Lincoln, « Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences », in: Norman K. Denzin, Yvonna S. Lincoln (Ed.), *The Sage handbook of qualitative research*, Sage Publications, 2005, p. 191-215.

La didactique accorde une importance particulière à cette question de l'épistémologie puisque son sujet d'étude est de comprendre comment et pourquoi un apprenant non seulement acquiert des connaissances, mais encore comment il/elle développe des attitudes et des compétences.

L'épistémologie en pédagogie ou didactique religieuse ou en théologie pratique ?

Dans la théologie pratique, la question de l'épistémologie²⁰ s'est beaucoup focalisée sur la question de la corrélation de Tillich, repris en partie par Tracy, qui montre ses limites comme Geoffrey Legrand l'a montré en proposant la méthode de Boeve : la recontextualisation²¹. Toutefois, ces méthodes devraient découler d'un premier choix rationnel : quelle est la nature de la connaissance qui est recherchée et qui doit être développée (connaissance de type déductif, à partir de principes ; de type d'une construction personnelle ou collective, de type révélée ; de type hybride) ? Par exemple, pour les théologies de la libération qui ont fait un gros travail sur cette question, le fait d'utiliser une méthode « marxiste » a été un gros reproche puisque on a supposé que cela impliquait d'adhérer aux connaissances

En effet, ce premier choix permet ensuite de déterminer les méthodes qui sont les plus cohérentes et les critères de validités pour leur usage et leur interprétation.

B. L'enseignement religieux confessionnel et théologique

La didactique de l'enseignement religieux et théologique est une discipline en soi. Toutefois, en français, il y a très peu de recherches et de publications. Par contre, elles sont légions en allemand et en anglais²². Nous nous baserons donc davantage sur les recherches dans ces langues pour établir les principes de cet enseignement du point de vue épistémologiques, didactiques et pédagogiques.

1. Transmettre aux autres ce qui a été connu, vécu, expérimenté

Le savoir qui est en jeu n'est pas un pur savoir issu du monde académique. Il s'agit du contenu de la foi et ce contenu – s'il est considéré comme vrai du point de vue épistémologique théologique – requiert en plus de l'acte de l'intelligence, un acte de la volonté qui adhère à ce contenu : c'est l'acte de foi. Cet acte de foi n'est pas nécessaire pour apprendre : un apprenant peut très bien développer des savoirs et des savoir-faire bibliques, philosophiques et même théologiques. Toutefois, l'apprenant peut atteindre les savoir-être ou devenir visés par l'enseignant s'il entre ou approfondit une démarche de foi qui lui donne une motivation intrinsèque remarquable. En d'autres termes, un étudiant peut suivre un parcours dans une faculté de théologie comme un cursus académique sans être croyant, mais s'il lie ce parcours à une démarche de foi, la dimension spirituelle du développement de l'apprenant pourra se développer et donner beaucoup plus de sens à l'ensemble de ses apprentissages.

2. Transposition didactique

Il est certain qu'une transposition est nécessaire entre les savoirs « savants » (savoir au sens large, connaissances + habiletés / SF + aptitudes /SE, académiques, issus de la recherche, contemplés et ceux qui sont ensuite amenés aux apprenants ou comme dirait Vygostki pour amener l'apprenant à passer de ses concepts spontanés et des concepts scientifiques. La didactique des

²⁰ Arnaud Join-Lambert, « La théologie pratique au défi de son épistémologie. » *Laval théologique et philosophique* (2019, 75), p. 39–57. <https://doi.org/10.7202/1067502ar>

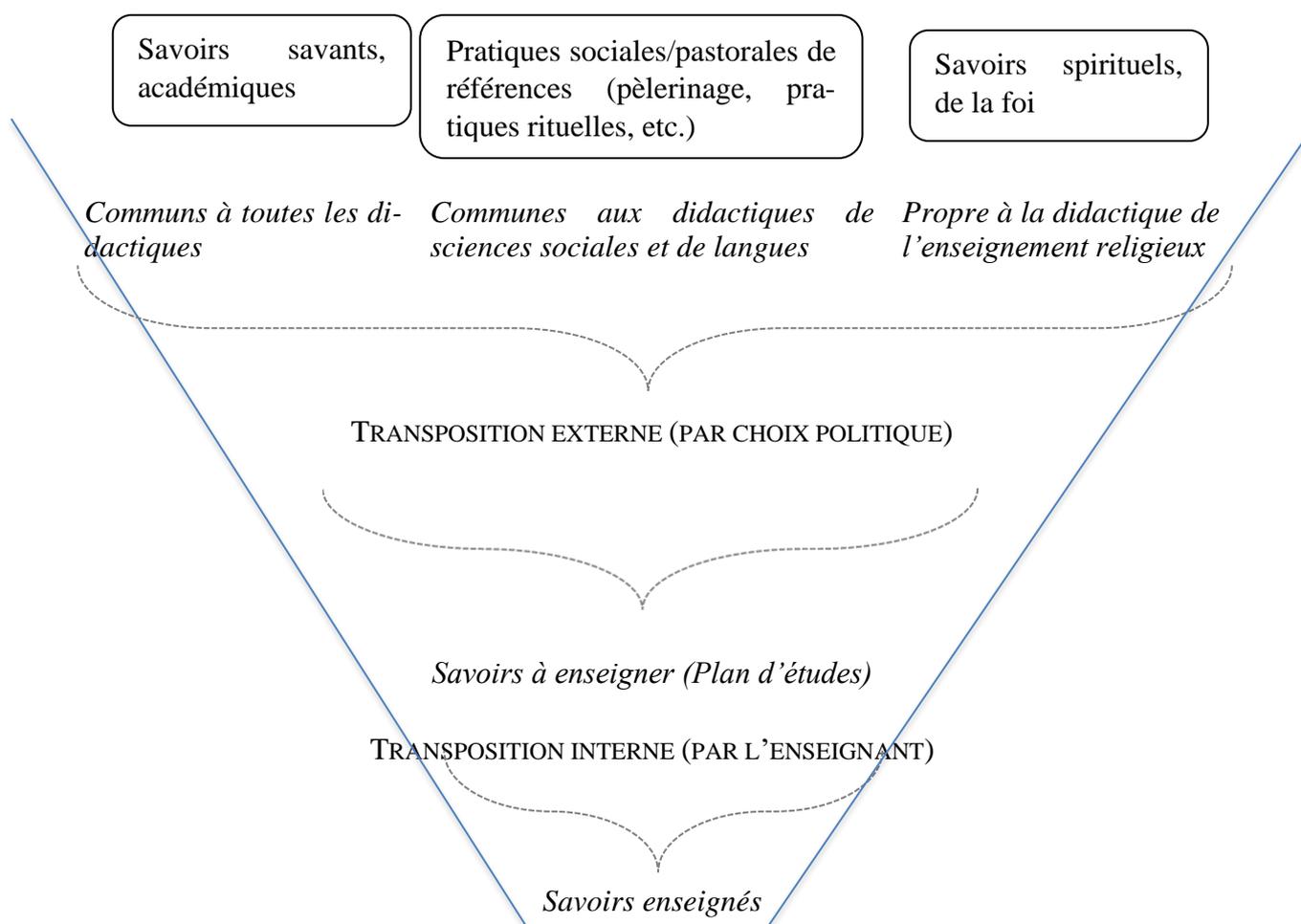
²¹ <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:257211>, consulté le 20.10.2022

²² http://community.dur.ac.uk/neice/bib_th_res_CE.html, consulté le 20.10.2022

mathématiques (par Chevallard²³) et des langues (par Martinand²⁴ et Schneuwly²⁵) ont déjà démontré ce qui est nécessaire en termes de transposition, à savoir une transposition externe entre les savoirs savants et les pratiques sociales de références (les activités objectives de transformation d'un donné humain, reconnues par un groupe social comme faisant partie du savoir comme, par exemple, les ouvrages « classiques » en littérature). Cette transposition se fait par des acteurs politiques qui édictent les plans ou les cursus d'études et déterminent les savoirs à enseigner. Il y a ensuite une transposition interne, réalisée par l'enseignant lui-même, qui détermine ce qu'il va transmettre comme contenu à ses étudiants. En effet, tout enseignant sélectionne les éléments qui lui paraissent les plus importants, les plus adéquats, les plus pertinents parmi l'ensemble des savoirs à enseigner. Ces éléments forment le savoir enseigné : ce qui est réellement transmis dans un cours.

Du point de vue de l'enseignement religieux, on peut retenir ces deux éléments du savoir qui sont transposés pour former le savoir à enseigner. Mais nous pouvons y ajouter les éléments provenant de la vie spirituelle (ce qui est contemplé) qui peuvent fournir une expérience susceptible de donner du sens et une motivation intrinsèque aux apprenants.

Cela donnerait donc de façon schématique :



²³ Yves, Chevallard, *La transposition didactique*. Du savoir savant au savoir enseigné, Grenoble, La pensée sauvage, 1985.

²⁴ Jean-Pierre, Martinand, « Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences techniques », *Les sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle* (1989, 2), p. 23-29.

²⁵ Bernard, Schneuwly, « 3. De l'utilité de la « transposition didactique » », in : Jean-Louis Chiss (éd.), *Didactique du français*. Fondements d'une discipline. Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2008, p. 47-59.

Ces trois savoirs à transposer montrent la complexité de ce qui est enseigné et de ce qui est évalué. Les savoirs spirituels devront être identifiés et conceptualisés comme tels pour pouvoir être transmis en tant que savoirs – au même titre par exemple qu’une expérience de voyage en sciences sociales. Il ne s’agit pas là de transmettre sa propre expérience de la présence de Dieu telle qu’elle est vécue par l’individu croyant, mais de l’identifier en tant qu’expérience partagée par un groupe social, une communauté. Il s’agit alors d’une expérience observable et partagée. Ces savoirs spécifiques – en plus des savoirs disciplinaires qui sont identifiés par les lieux théologiques que nous avons vus plus haut telles que la connaissance critique de la Bible comme ouvrage de référence (contenus, auteurs, analyse critique), de la tradition et du magistère – pourront et devront faire l’objet d’études académiques qui peuvent utiliser l’épistémologie des sciences de l’éducation afin d’en faire des études aussi bien qualitatives que quantitatives.

3. Planification et apprentissage

Pour parvenir à transmettre ou à éduquer, il est indispensable d’avoir une cohérence entre les visées, les objectifs et les éléments qui sont évalués aussi bien à titre formatif que sommatif. En d’autres termes, l’enseignant doit s’assurer que lorsqu’il évalue des savoirs et des savoir-faire, ceux-ci ont été identifiés durant son enseignement et que les apprenants ont eu l’occasion de vérifier s’ils avaient des lacunes quant à ces objectifs et savaient comment les atteindre. La planification est l’outil qui permet d’assurer une continuité horizontale (temporelle) entre les temps d’enseignement et verticale (pédagogique) entre les différents concepts didactiques tels que les compétences ou les objectifs, le déroulement et l’évaluation. Elle permet aussi de centrer la préparation sur l’apprenant – et pas sur l’enseignant – en se questionnant sur ses acquis, ses besoins et mettre en place les outils qui répondent à ces derniers et aux contenus fixés.

La planification semble toujours un outil rébarbatif, mais lorsqu’elle est bien utilisée, c’est une pièce charnière de l’enseignement-apprentissage qui donne une cohérence horizontale et verticale, permet de communiquer à ses étudiants les objectifs réels qui sont fixés et qui seront évalués et donne plus de clarté à l’enseignement quels que soient les éléments inattendus qui surgiront au fil des temps d’enseignement.

Les planifications permettent aussi de vérifier l’alternance dans les formes d’enseignement. Si naturellement, tout enseignant en a une, il n’en demeure pas moins que ses étudiants risquent d’en avoir d’autres. Et s’il veut assurer un apprentissage par une majorité d’étudiants – et pas seulement ceux qui fonctionnent comme lui, il est plus avantageux d’alterner les méthodes qui permettent une dévolution de la responsabilité de l’apprentissage (cours magistral, débat, travail en groupe, nouvelles technologies, lecture personnelle avec retour en plénum, séminaire, etc.)²⁶. Les neurosciences²⁷ ont démontré que pour ancrer les savoirs, on peut s’appuyer sur la plasticité du cerveau et sur quatre lobes de chacun des deux hémisphères du cerveau : frontal (élabore la pensée, les mouvements complexes), pariétal (perçoit les sensations), occipital (détecte les signaux visuels) et temporal (aire auditive, interprète le sens de ce qui est lu et entendu, mémoire à court terme), sur les types de cerveau :

²⁶ Lors de la dévolution, l’enseignant transmet à l’apprenant la responsabilité et l’activité de l’apprentissage. Il les reprendra ensuite pour valider les apprentissages. Cf. Guillaume Harent, « La dévolution : une clé pour mieux différencier », *De la personnalisation à la différenciation, e-novEPS* (2012, 3), p. 1-7. https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/medias/fichier/enov3p2a1harent_1342106468540.pdf consulté le 20.10.2022.

²⁷ Stanislas Dehaene, « Les quatre piliers de l’apprentissage », *ParisTech Review* (2013, 7), 8 p ; Jacques Fradin, « Un nouveau modèle : les quatre cerveaux, centre décisionnels », *Futura Santé*, 2021 <https://www.futura-sciences.com/sante/dossiers/medecine-stress-comprendre-gerer-stress-855/page/12/>; Jacques Belleau, *Neuropédagogie. Cerveau, intelligences et apprentissage*, 2015 <https://core.ac.uk/download/pdf/52976113.pdf>. Et pour voir la carte neuropsychologique complète du cerveau : cf. https://www.rvd-psychologue.com/images/neurosciences/carte_neuro_big.jpg, sites consultés le 20.10.2022.

« La réussite scolaire implique un équilibre entre les deux pôles. Une personnalité trop empathique aura de la difficulté à s'intéresser aux objets alors que la personnalité trop centrée sur les contenus éprouvera des difficultés à s'intégrer au modèle scolaire qui prend appui sur les rapports sociaux. »²⁸

En donnant un statut positif à l'erreur puisque le cerveau ajuste ses comportements par tâtonnement, l'erreur devient un levier pour un apprentissage, en soutenant et encourageant positivement les nouveaux apprentissages déduits des remédiations aux erreurs qui peuvent être issus des intelligences autres que la logico-mathématique (intrapersonnelle, interpersonnelle, spirituelle, créative, pratique, etc.)²⁹. Les punitions et les retours négatifs associent l'apprentissage à un déplaisir et induisent donc une fuite face à l'apprentissage. Au contraire, si le cerveau associe l'apprentissage à une situation sécuritaire et plaisante, il peut donc rechercher des lieux d'apprentissages du même type. L'apprentissage s'ancre dans le cerveau de la personne lorsque l'apprenant peut donner du sens selon quatre caractéristiques qui s'articulent entre elles : + émotion positive

- Un apprentissage permet à l'apprenant d'approfondir un élément pour lequel il a un *intérêt propre*, des questionnements ou des problématiques personnelles ou spirituelles à résoudre ; l'apprenant reçoit des clés, des concepts, des outils pour résoudre ou approfondir ces questionnements ;
- il permet à l'apprenant de tisser des liens entre ce qu'il apprend et sa vie quotidienne actuelle ou à venir ; l'apprentissage se transforme soit en un *conflit cognitif ou un défi*³⁰ et l'apprenant structure sa pensée et génère du sens, idéalement en lien avec une émotion positive ;
- il lui permet de *mettre en œuvre* ce qu'il a appris dans ses milieux de vie et de progresser ; en illustrant avec des exemples de la vie professionnelle ou personnelle ou spirituelle, en proposant une mise en œuvre concrète et pratique d'un modèle donné par l'enseignant, l'enseignant offre des alternatives pour atteindre les objectifs ou réaliser la tâche
- il lui permet de *faire des liens* entre les connaissances déjà acquises et les nouvelles (soit en confrontant ou en confortant) : l'apprentissage se situe dans sa zone proximale de développement et l'enseignant verbalise les progrès et les stratégies pour progresser.

Pour parvenir à donner ce type d'enseignement, l'enseignant doit trouver un équilibre entre deux postures légitimes : la posture en aplomb de celui qui détient le savoir, qui impose, organise et sanctionne et la posture de celui qui organise le savoir, guide, accompagne, appuie l'apprenant qui demeure l'acteur principal, ou comme dirait Perrenoud, celui qui accomplit la dernière transposition didactique qui est celle du savoir enseigné au savoir appris et qui est effectué par l'apprenant lui-même.

L'enseignant de religion ou de théologie doit proposer un enseignement-apprentissage avec ces caractéristiques en transmettant un contenu qui touche au for interne de l'individu : sa relation

²⁸ Jacques Belleau, *op. cit.* p. 42.

²⁹ Howard Gardner, *Les formes de l'intelligence*, Paris, Odile Jacob, 1997.

³⁰ Si l'apprenant perçoit des incohérences entre ce qu'il apprend dans sa vie quotidienne, ses représentations et ce qu'il apprend dans le monde scolaire ou académique, un déséquilibre, un conflit cognitif émerge et il devra restructurer les concepts qu'il utilise, peut-être en apprenant d'autre pour résoudre ce conflit et se positionner. Par exemple, si dans son milieu familial on lui dit que la religion n'a pas de sens, mais qu'il découvre par l'histoire et la philosophie, que ce n'est pas toujours le cas, l'apprenant doit analyser les informations, retravailler les concepts en jeu et se positionner. Ce processus est particulièrement décrit par Piaget comme processus d'apprentissage, cf. Jean Piaget, *L'épistémologie génétique*, Paris, PUF, 1970. Si l'apprentissage permet d'atteindre un objectif plus haut – par exemple apprendre la chimie pour passer les épreuves de sélection d'un métier dont on rêve – il devient un défi positif.

à Dieu. Les deux épistémologies dont nous avons parlé se rejoignent ici : il doit planifier son enseignement, effectuer les choix méthodologiques et les transpositions nécessaires avec soin tout en respectant la Vérité qu'il a pour mission de transmettre.

Nous l'avons vu, un enseignement théologique est de qualité seulement s'il a permis à des apprenants d'ancrer et d'assimiler des savoirs et des savoir-faire d'une haute qualité scientifique en cohérence avec l'épistémologie théologique et à l'aide de formes différenciées et des outils à notre disposition ; de prendre en compte leurs différentes formes d'intelligence et de soutenir la progression non seulement de leur intelligence logique, mais aussi de leur intelligence interpersonnelle et spirituelle à l'image des disciples de Jésus-Christ. Lorsque ces conditions sont remplies, il nous semble alors pertinent d'affirmer qu'un enseignement de qualité est possible