

Denise Bellefleur-Raymond

Accompagner des adultes dans la foi



L'andragogie religieuse

Office de catéchèse du Québec
Institut de pastorale des Dominicains

NOVALIS *lumen vitae*

Accompagner des adultes dans la foi

Denise Bellefleur-Raymond

Accompagner des adultes dans la foi

L'andragogie religieuse

Office de catéchèse du Québec
Institut de pastorale des Dominicains



NOVALIS

lumen vitae

Accompagner des adultes dans la foi est publié par Novalis et Lumen Vitae.

Conception et rédaction : Denise Bellefleur-Raymond

Collaboration : Office de catéchèse du Québec
Institut de pastorale des Dominicains

Éditique : Audrey Wells

Couverture : Pascale Turmel

© 2005 : Novalis, Université Saint-Paul, Ottawa.
Lumen Vitae, Bruxelles.

Dépôts légaux :

3^e trimestre 2005
Bibliothèque nationale du Canada
Bibliothèque nationale du Québec

Novalis, 4475, rue Frontenac, Montréal (Québec), H2H 2S2
C.P. 990, succursale Delorimier, Montréal (Québec), H2H 2T1

Lumen Vitae : D/2005/0026/10

Lumen Vitae, rue Washington 184-186, B-1050 Bruxelles, Belgique.

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada par l'entremise du Programme d'aide au développement de l'industrie de l'édition (PADIÉ) pour nos activités d'édition.

Dans cet ouvrage, pour désigner des personnes, le masculin est utilisé de façon neutre et non discriminatoire.

ISBN (Novalis) : 2-89507-542-5

ISBN (Lumen Vitae) : 2-87324-257-4

Imprimé au Canada

Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives Canada

Bellefleur-Raymond, Denise

Accompagner des adultes dans la foi. L'andragogie religieuse

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 2-89507-542-5

1. Formation spirituelle et religieuse des adultes. 2. Foi. I. Titre.

BV1488.B44 2005

268'.434

C2005-940709-3


NOVALIS

lumen vitae

Avant-propos

Entre 1981 et 1985, l'Office de catéchèse du Québec (OCQ) publiait chez Novalis, de façon morcelée et successive, dix dossiers d'andragogie religieuse¹. L'auteure du présent volume faisait partie de l'équipe de recherche et de rédaction de ces dossiers destinés aux personnes œuvrant à divers titres en éducation de la foi des adultes et en formation à des tâches pastorales. Ces cahiers étaient conçus comme des outils individuels d'apprentissage de cette façon nouvelle d'intervenir auprès des adultes croyants centrée sur les apprenants plutôt que sur le professeur et le contenu à véhiculer. Pour produire un dossier, les membres de l'équipe de rédaction discutaient du choix du thème en alliant les besoins du public cible à la logique du contenu. Ils effectuaient ensuite la recherche et la rédaction, le tout étant enfin soumis à l'expérimentation critique de quelques personnes du terrain, puis révisé. Cette procédure s'est répétée pour chacun des dix dossiers au fil des années sans qu'une vision d'ensemble clairement établie au préalable ne préside à leur gestation. Il y manquait aussi une nécessaire prise de distance d'avec les études universitaires en andragogie. Ces éléments expliquent leur caractère fragmenté.

Dans ces dossiers, un déplacement d'importance vers la personne de l'apprenant adulte était donc favorisé sans pour autant nier la nécessité d'un contenu cohérent et pertinent à proposer, celui-ci l'étant seulement « autrement ». Ces dossiers apportaient un vent de renouveau possible à qui voyait les limites d'une approche trop unilatéralement transmissive et autoritaire au sein d'une culture qui se détachait de plus en plus de l'univers religieux et imposait un respect de l'individu, de son autonomie et de sa liberté religieuse.

Une conscientisation et une sensibilisation concrète aux données théoriques et pratiques de cette approche ont été promues durant toute la durée de la parution de ces dossiers et depuis. Et cela, de diverses façons. Pensons particulièrement aux formations sur demande, à l'enseignement universitaire auprès de futurs agents et agentes de pastorale, à des sta-

¹ Voici les titres des dossiers : *Principes d'andragogie religieuse*; *Savoir, savoir-être, savoir-faire*; *On apprend mieux quand...*; *Comment stimuler et soutenir la motivation*; *Andragogie et maturité dans la foi*; *Comment bâtir une activité éducative (1) et (2)*; *Apprendre dans la foi à chaque étape de la vie adulte*; *Quand un adulte veut apprendre*; *Éducateurs de la foi : compétences et convictions*.

ges de formation à des habiletés d'intervention, aux activités éducatives conçues et vécues de façon andragogique, à la rédaction de documents catéchétiques pour formateurs et formatrices.

Une vingtaine d'années plus tard, l'auteure possède une vision d'ensemble plus cohérente tant de la théorie que de la pratique et a pris une distance critique à l'égard des études universitaires dans le domaine. Ce volume se veut donc un nouvel instrument à l'intention de ceux et celles qui font du travail éducatif auprès des adultes dans le champ spirituel et religieux. Tout en contribuant à une mise à jour globale des dossiers d'andragogie religieuse, l'ouvrage reflète la vision d'une andragogue qui partage le fruit de son expérience d'éducatrice et de formatrice de formateurs. Il révèle des failles, des conceptions réductrices ou des incompréhensions constatées dans l'observation de la pratique de l'andragogie religieuse qu'il importe d'identifier et d'éclairer. La pratique, l'enseignement, la lecture et la réflexion ont par ailleurs permis de développer des dimensions nouvelles aux dossiers et d'ajouter des nuances à la pensée déjà développée.

Introduction

L'andragogie religieuse et sa pertinence dans la culture actuelle

Telle une maison, la foi repose sur des fondations, stables ou non. Elle est édifiée sur ces fondations qui supporteront la charpente, le revêtement extérieur, les murs intérieurs, étage par étage, pièce par pièce. Puis elle sera peinte, meublée, décorée pour devenir un lieu identitaire, un lieu de repos et d'intimité pour la personne qui l'habite, tout autant qu'un lieu d'hospitalité et d'insertion sociale.

Or, il y a des maisons dont les fondations reposent sur le roc, d'autres sur un sous-sol friable, et certaines sont bâties à même le sol, sans fondations.

Il y a des maisons bien entretenues ou négligées, rénovées ou qui tombent en ruine; certaines resteront en chantier de façon permanente.

Il y a des maisons isolées de tout, d'autres regroupées en communes restreintes et protégées; d'autres, ouvertes sur le monde où qu'elles soient situées. Il y a des maisons aux portes fermées, certaines aux portes entrouvertes et d'autres, accueillantes, aux portes toujours prêtes à s'ouvrir.

Il y a des maisons à l'ordre rigide, d'autres où règne un certain ordre qui rassure sans pour autant tuer la créativité; d'autres sont encombrées et on s'y cherche tout le temps.

Cette allégorie reflète la situation actuelle de trois groupes de croyants adultes. Les premiers ne s'intéressent pas aux fondations de leur maison, qu'elle en ait ou non ne les préoccupe nullement, et ils vivent bien ainsi. Soit qu'ils n'aient pas de bases, d'héritage religieux, ou l'aient rejeté, soit qu'ils ne sachent pas le reconnaître ou encore qu'ils ne désirent pas le revisiter.

Les deuxièmes ont des bases religieuses, mais celles-ci se sont dégradées ou fissurées; ils sont en recherche de fondements plus solides ou d'une structure appropriée à leurs aspirations profondes. Parfois ils se

retournent vers ce qu'ils ont déjà connu et mis de côté, parfois ils se tournent vers quelque chose qu'ils ont entrevu et qui leur paraît attrayant.

Les membres du troisième groupe ont des fondations solides, posées sur un sol stable; leurs maisons sont bien appuyées. Cependant, ces maisons sont plus ou moins aménagées, plus ou moins ouvertes sur le monde; certaines pièces sont plus ou moins en harmonie avec l'ensemble. En somme, malgré une foi assurée, les croyants de ce troisième groupe ont eux aussi besoin de soins et d'attention.

Les deux premiers groupes sont plus nombreux que le dernier, mais tous trois requièrent des interventions adaptées à leur état. L'on dira que le premier groupe nécessite une intervention missionnaire, le deuxième, une nouvelle initiation ou carrément une formation chrétienne de base, et le troisième, une éducation permanente de la foi².

Les habitants de ces maisons se comportent tous comme des propriétaires, ils veulent être maîtres de leur choix avant d'opérer quelque changement que ce soit. Ils résistent à se faire imposer des visions, des directives qui ne correspondent pas à leurs besoins et aspirations, ou qui ne leur paraissent pas pertinentes. Ils veulent être autonomes, décider de ce qui leur convient. Même lorsqu'ils font appel à des experts, ils veulent s'impliquer dans le processus de construction ou de rénovation de leurs demeures. Ils sont exposés à tout ce qui circule dans les médias et dans leur entourage sur les différentes façons de se construire, et leur sens critique est continuellement requis. Ils aspirent à être reconnus dans leur savoir et leurs besoins ainsi que dans toutes leurs capacités de sujets libres. Ils sont généralement ouverts à la transcendance, vivent des expériences spirituelles, cherchent à donner du sens à leur vie et à l'orienter selon ce sens, mais ils sont confrontés à une pluralité d'absolus.

Devant ces différents types de croyants, les éducateurs ont des choix à faire et des ajustements à opérer dans leur présence éducative.

Les croyants sans héritage religieux ou qui s'en sont éloignés requièrent une intervention de présence, d'écoute, de solidarité dans les enjeux quotidiens et de révélation de leurs richesses avant d'arriver à une première proposition de ce qui fait le cœur de la foi chrétienne.

Les croyants qui ont des assises fragiles requièrent une intervention d'aide pour examiner ces bases, y faire du ménage, et pour s'ouvrir à toutes les composantes de la foi chrétienne au sein d'une communauté les partageant déjà.

Les croyants qui ont des assises fermes requièrent une intervention articulée sur les diverses composantes de la maison chrétienne, permet-

² CONGRÉGATION POUR LE CLERGÉ, *Directoire général pour la catéchèse*, Cité du Vatican, Libreria Editrice Vaticana, 1997, n° 46-48.

tant à chacun d'en identifier les forces et les faiblesses, en vue d'édifier une foi solide, personnelle en même temps que solidaire du monde.

Pour ces trois types d'intervention, il existe différentes méthodes et approches. Celle qui est privilégiée dans ce volume est l'andragogie religieuse. Celle-ci se veut respectueuse des traits des adultes croyants, de sorte que chacun puisse accéder à sa propre demeure et que, toutes ensemble, ces demeures forment une grande maison, une communauté ecclésiale de gens autonomes, responsables, actifs, qui sont à la recherche constante d'une plus grande maturité, en vue de manifester au monde, de différentes façons et à différents niveaux, la bonté et la justice de Dieu.

Les chapitres qui suivent vont présenter cette approche, ses moyens d'intervention, son souci de s'adapter aux personnes et sa façon d'aider à construire une foi d'adulte³. L'hypothèse qui l'anime consiste à croire que l'andragogie religieuse est plus pertinente que jamais dans le contexte actuel et qu'elle véhicule une vision de l'Église-communion où le savoir et le pouvoir sont partagés entre les responsables ecclésiaux et les croyants, deux groupes de sujets critiques et constructeurs de la grande maison.

Cet ouvrage explicite donc ce qu'est l'andragogie religieuse dans ses grandes articulations et fait le point sur les vingt premières années d'existence et de mise en œuvre de cette approche en éducation de la foi des adultes.

³ Voir Paul-André GIGUÈRE, *Une foi d'adulte*, Ottawa, Novalis, 2005 et *Catéchèse et maturité de la foi*, Ottawa/Bruxelles, Novalis/Lumen Vitæ, 2002.

Chapitre 1

L'andragogie religieuse, ce qu'elle est

1. L'andragogie

Quand, dans une activité éducative, on se présente comme andragogue ou spécialiste en andragogie, la première réaction en est souvent une de perplexité : qu'est-ce que c'est, au juste, que l'andragogie? Que signifie ce mot qu'on ne trouve même pas dans les dictionnaires?

En termes simples, l'andragogie est une spécialisation des sciences de l'éducation qui touche à la formation des adultes, alors que la pédagogie s'intéresse à l'éducation des enfants. Donc, diront certains, c'est une pédagogie pour les adultes. Cette définition est commode, mais insuffisante. Voyons d'abord l'étymologie.

Le terme *pédagogie*, emprunté au grec, est composé de *pais*, *paidos* qui signifie « enfant » et de *agein*, « conduire, mener », qui correspond au latin *agere*, « agir ». Dans *andragogie*, le premier élément procède du grec *anêr*, *andros*, désignant l'être humain à l'état adulte.

L'andragogie concerne donc la volonté de guider des adultes « en tant qu'adultes » dans leurs apprentissages. L'andragogie estime que certaines caractéristiques psychosociales chez l'adulte en situation d'apprentissage diffèrent passablement de celles des enfants et qu'il faut en tenir compte dans cette situation. Elle est donc un savoir sur l'adulte, sur son développement cognitif, affectif, social, spirituel, sur les diverses théories d'apprentissage, etc. Elle est aussi une méthode pour déterminer les besoins éducatifs, concevoir des formations adaptées, proposer des contenus à la pensée critique des adultes, etc. L'andragogie vise donc à guider des adultes dans leurs apprentissages et, au lieu de les traiter en enfants, à respecter leurs caractéristiques propres d'adultes et à miser sur elles.

Le mot *andragogie* ne se retrouve pas dans les dictionnaires courants, car l'andragogie est relativement jeune. Au début des années 1970, un éducateur américain, Malcolm Knowles, a imposé ce terme pour définir, pensait-il, une nouvelle théorie de l'éducation. Ses propos étaient plutôt une forte réaction à un modèle d'éducation appelé behavioriste ou mécaniste. Ce modèle d'éducation, tiré des résultats de l'analyse expérimentale du comportement dont B. F. Skinner fut le pionnier, mettait davantage l'accent sur les contenus et les programmes que sur la personne qui apprend; il misait sur un environnement offrant des stimuli pour faire réagir l'apprenant et proposait des renforcements extérieurs pour le motiver.

Les fondements de l'andragogie s'opposent à un modèle de formation basé prioritairement sur la transmission de connaissances possédées, synthétisées et organisées par un maître pour le bénéfice d'un novice qui les reçoit en toute confiance, les assimile pour éventuellement les utiliser par la suite. L'andragogie est influencée par la psychologie humaniste, qui conçoit la personne comme un sujet actif dans la construction du savoir, capable de choix et motivé par ses besoins individuels. Elle se fonde sur la conviction que c'est l'activité du sujet qui est première dans l'organisation et la structuration des connaissances.

Ce n'est que vers la fin des années 1960 que le mot *andragogie* a commencé à circuler dans le monde francophone. La faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, par la section andragogie du département de pédagogie, lance son premier programme d'études en andragogie en 1969. En 1970, deux programmes sont ouverts : le M. A. avec mémoire et le M. Éd. sans mémoire. En 1972, le Ph. D. est offert et, en 1977, le certificat de premier cycle. Depuis 1988, suite à des réformes administratives, le programme d'andragogie se donne au département de psychopédagogie et d'andragogie. Une trentaine d'années d'existence, c'est jeune. Et la constitution des dictionnaires courants est lente à intégrer des mots nouveaux qui ne font pas consensus. En effet, le mot *andragogie* a été jugé comme un hybride inapproprié car, pour beaucoup, le terme grec *anêr*, *andros* est compris comme désignant l'homme mâle plutôt que l'être humain à l'état adulte, sens que l'on retrouve pourtant dans les dictionnaires grec-français. Quoi qu'il en soit de ces discussions, le terme *andragogie* est de plus en plus connu et consacré dans le monde francophone.

En tant que discipline, l'andragogie est à la fois *une science et un art*.

C'est la *science* de l'intervention éducative centrée sur les apprenants adultes, qui les aide à devenir les agents principaux de leur démarche quand ils veulent s'approprier de façon personnelle et critique des connaissances, des attitudes et des habiletés recherchées. Les apprenants

adultes y sont respectés dans leur autonomie, leur savoir d'expérience, l'exercice de leurs rôles sociaux et leur confrontation au présent qui sont, selon M. Knowles, les caractéristiques propres aux adultes⁴. Une activité éducative centrée sur le professeur et le contenu plutôt que sur la personne de l'apprenant sera dite pédagogique, quel que soit l'âge des personnes à qui elle est destinée⁵.

L'andragogie est aussi l'art d'entrer en relation d'apprentissage de façon à accorder la priorité au sujet apprenant, à sa responsabilité personnelle à l'égard de ses apprentissages et à l'atteinte d'une signification personnelle de ceux-ci. Cet art peut aller de la facilitation de l'autoapprentissage jusqu'à l'apprentissage guidé, respectueux de l'autonomie de l'adulte.

Des questions ont été posées à l'andragogie, en voici quelques-unes :

1. L'andragogie ne fait-elle que prolonger la pédagogie? Si l'enfant est considéré comme un adulte en miniature et qu'il passe tranquillement de la pédagogie à l'andragogie, la distinction devient artificielle (position de J. Elias⁶), nous en convenons.

2. Est-elle de nature totalement différente de la pédagogie? Oui, parce que les enfants et les adultes ont des caractéristiques qui diffèrent véritablement (position de M. Knowles⁷). Ces différences pourraient se résumer ainsi :

a) L'enfant ou l'adolescent est dépendant, qu'il ait ou non le goût d'apprendre, et il a besoin d'un apprentissage plus directif, que celui-ci soit actif ou transmissif. *L'adulte, lui, est davantage autonome*, sa capacité d'apprendre par lui-même s'est développée au fil du temps, même s'il sait que la relation aux autres préside toujours de quelque façon à l'apprentissage. D'une part, il a une disposition ou une motivation à apprendre généralement reliée à des besoins bien identifiés; d'autre part, il souhaite habituellement s'impliquer dans l'activité éducative dans une mesure proportionnelle à l'ouverture au partage des responsabilités qu'offre le cadre d'apprentissage dans lequel il évolue. Et même si, lors d'un nouvel apprentissage, une certaine anxiété ou un manque de confiance en ses possibilités l'amène à se

⁴ Les principaux ouvrages de Malcolm Knowles sont présentés en bibliographie.

⁵ Louise MARCHAND, *Introduction à l'éducation des adultes*, Saint-Jean-sur-Richelieu, Éditions Préfontaine, 1982, p. 69, 70.

⁶ John L. ELIAS, « Andragogy revisited », *Adult Education* (1979) 29, 4.

⁷ M. KNOWLES, *The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy*, rev. and updated, New York, Cambridge, The Adult Education Co, 1980.

fier à l'éducateur, il pose rapidement des questions dès que quelque chose vient en contradiction avec sa pratique ou ses connaissances antérieures.

En éducation des adultes, le concept d'*autonomie* a été fort critiqué⁸. Celui-ci a été vu comme un beau rêve, cependant quelque peu illusoire, car il existe des normes extérieures dont il faut tenir compte : qu'on pense aux exigences du contenu en lien avec l'apprentissage professionnel ou avec une institution particulière, aux mesures d'évaluation qu'il convient de satisfaire pour être reconnu compétent, au recours nécessaire aux experts, à la relation de dépendance incontournable à l'égard des personnes qui sont sources de connaissances et qui peuvent renseigner sur la pertinence d'une ressource ou sur le réalisme d'un objectif, etc. Cependant, cette juste critique n'empêche pas, dans le plus grand nombre possible des composantes de l'apprentissage, un partage conjoint de responsabilités ou une interdépendance éducateur-apprenants. En effet, l'éducateur peut y promouvoir, ou les apprenants y réclamer, une plus grande prise en charge personnelle dans le cadre de normes déterminées.

- b) *L'enfant ou l'adolescent n'a pas une expérience de vie consistante comme l'adulte.* Son regard sur tout est plus neuf; il est en train d'emmagasiner des acquis scolaires mais aussi des expériences de travail, d'amitié, de loisirs, d'insertion sociale et culturelle, dont il va tirer un savoir auquel il va peu à peu s'identifier. Ce que l'adulte retient comme savoir dégagé de son expérience peut être plus ou moins teinté affectivement, plus ou moins réfléchi et intégré, mais cela agit comme un filtre dans ses apprentissages ultérieurs. Ce filtre, ce cadre de référence, amène des prises de position, des questions et des confrontations. L'adulte n'apprend rien de nouveau sans le regarder, consciemment ou non, à la lumière de ce qu'il est, de ce qu'il connaît et de ce qu'il fait ou a fait.
- c) L'enfant ou l'adolescent est centré sur le développement de sa personne dans toutes ses dimensions : physiologique, psychologique, sociale, intellectuelle, affective, etc., alors qu'*un adulte est davantage polarisé par ses divers rôles sociaux et ses problèmes de vie.* L'adulte apprendra mieux si ses rôles et ses problèmes sont pris en considération dans l'apprentissage.
- d) L'enfant ou l'adolescent est attiré par le futur obscur et lointain, il y rêve et l'attend, alors qu'*un adulte est confronté de façon réaliste au*

⁸ Adèle CHENÉ, « The Concept of Autonomy in Adult Education. A Philosophical Discussion », *Adult Education Quarterly* 34, 1 (1983), 38-47.

présent et à ce qu'il contient. La relation au temps différencie donc le jeune et l'adulte dans leur positionnement à l'égard de l'apprentissage. Le sentiment de voir l'utilité plus ou moins immédiate des acquis de toutes sortes, ou le désir d'atteindre des buts significatifs, est fortement présent chez l'adulte.

Ceux qui sont en désaccord avec l'andragogie remettent en cause ces différences, estimant que les caractéristiques attribuées à l'adulte sont déjà présentes chez les plus jeunes et donc que la pédagogie est suffisante.

3. Une autre question est posée à l'andragogie : la logique de la formation initiale est-elle différente de la logique de la formation permanente? Oui, répond Jean-Pierre Boutinet⁹, et nous avec lui. La formation initiale est ordonnée essentiellement à l'apprentissage des codes fondamentaux de la culture dans laquelle l'élève est inséré (écrire, lire, compter, parler, se situer dans l'histoire humaine, accéder à la compréhension scientifique du monde, vivre moralement, comprendre les rouages de l'économie, etc.), et pour cela la pédagogie ne peut faire autrement que d'opérer un certain retrait de l'élève par rapport à son milieu, même si cette pédagogie essaie d'être active. En outre, la pédagogie peut appuyer plus difficilement les apprentissages proposés sur des bases expérientielles ou référentielles pour l'élève qui est en train de les acquérir et de les assimiler peu à peu. Enfin, la pédagogie est ordonnée à un avenir hypothétique et lointain dans son désir de donner une formation de base et elle ne peut se référer que graduellement au temps présent, la perception du temps étant souvent limitée chez les jeunes. La formation permanente, quant à elle, est ordonnée à des apprentissages où l'adulte peut confronter théorie et pratique, ce que l'enfant ne peut et ne veut réaliser. Elle est liée au temps présent de l'adulte qui y puise une puissante motivation à apprendre.

En accord avec J.-P. Boutinet, nous pensons que la formation initiale est un lieu d'acquisition des apprentissages de base de la culture d'une société, puis d'une formation professionnelle. Pour sa part, la formation permanente est un lieu de confrontation du savoir issu de l'expérience accumulée et réfléchi avec le savoir théorique nouveau qu'un adulte s'approprie selon ses besoins et ses intérêts.

⁹ Jean-Pierre BOUTINET, « Logique de la formation initiale, logique de la formation continue. Contribution à une réflexion sur l'action, l'expérience et la pratique », *Éducation permanente* 68 (1983), 85-107.

De son côté, Olivier Rebol¹⁰ fait l'analyse sémantique du verbe *apprendre* : l'enfant apprend *que...* (verbe transitif direct), c'est-à-dire qu'il assimile des informations, et il apprend *à...* (verbe transitif indirect), c'est-à-dire qu'il développe des habiletés. L'adulte, lui, a en plus la faculté d'apprendre tout court (verbe intransitif), et souvent à ses dépens, sans toujours chercher à apprendre consciemment : c'est donc dire que l'adulte met spontanément en relation son expérience présente avec son expérience passée. Cet apprentissage relève d'une expérience existentielle adulte. Aussi la formation permanente porte-t-elle davantage sur l'exercice d'un rôle, sur un problème de vie, sur une pratique et se fait-elle toujours dans un mouvement de prise de distance du réel pour théoriser, puis d'un retour au réel pour analyser les références issues de l'expérience et les confronter à la théorie. Apprendre ainsi est propre à l'adulte.

4. Une dernière question posée à l'andragogie est fort importante : de quelle pédagogie parle-t-on quand on l'oppose à l'andragogie? En effet, la pédagogie revêt actuellement plusieurs formes.

- a) Ce peut être l'ensemble des connaissances et valeurs transmises à des élèves que l'on veut former selon certains principes généralement acceptés dans le milieu. Ici, on fait souvent appel à une *pédagogie traditionnelle, transmissive ou encyclopédique*; en ce cas, l'éducateur est le maître de la situation.
- b) Ce peut être une pédagogie où l'élève est roi, où il est respecté dans ses intérêts du moment et où il choisit, dans une banque d'apprentissages de base disponibles, ceux qu'il est prêt à s'approprier, tout en étant accompagné par un éducateur. On a alors affaire à une *pédagogie libre*.
- c) Ce peut être une intervention où l'éducateur établit les habiletés que l'élève devra déployer en lien avec les besoins reliés à son insertion dans la société. L'éducateur détermine des objectifs précis à atteindre, objectifs univoques et devant être contrôlés. La performance est alors au rendez-vous. On appelle cette façon de faire *pédagogie par objectifs* ou *pédagogie fermée et formelle*.
- d) Ce peut être encore une mise en action de l'élève, de ses talents, dans l'interrelation éducateur-élève, pour que ce dernier expérimente une activité ou un projet défini conjointement, dans le respect de son autonomie, de sa liberté et de sa responsabilité. Cette activité ou ce projet est lié à un apprentissage particulier qui se fait en revenant

¹⁰ Olivier REBOL, *Qu'est-ce qu'apprendre?*, Paris, PUF, 1980, p. 9-17.

sur ce qui a été vécu pour le rendre conscient. La pédagogie est alors *active ou ouverte et informelle*¹¹.

- e) Ce peut être enfin un enseignement qui se préoccupe du respect des phénomènes ou processus mentaux de l'apprenant dans le traitement des informations et de la construction graduelle du savoir. On l'appelle *enseignement stratégique inspiré de la psychologie cognitive*¹².

Il apparaît que ces différentes pédagogies existent ou coexistent actuellement dans plusieurs institutions, mais au moment où Malcolm Knowles parlait d'andragogie plutôt que de pédagogie, il semble assez clair qu'il voulait lutter contre l'importance exagérée accordée à la pédagogie encyclopédique.

En résumé

Dans notre vision théorique et pratique de l'andragogie, nous faisons donc le pari

- qu'une place primordiale doit être laissée au savoir que renferme l'expérience de vie de l'adulte, plus qu'à la seule expérimentation active;
- qu'une attention particulière, proportionnée aux personnes et au cadre éducatif, doit être accordée à la prise en charge personnelle de l'apprentissage par l'adulte;
- qu'une réponse aux besoins réels de l'adulte, au regard de ses divers rôles sociaux et problèmes de vie, est ce qui le motivera à bien apprendre et à continuer d'apprendre;
- qu'un attachement à ce qui constitue son présent lui permet de ressentir l'utilité et le sens personnel de ses apprentissages.

¹¹ On pourrait citer ici plusieurs auteurs qui décrivent différentes pédagogies. Retenons particulièrement un volume qui fait état des quatre pédagogies présentées : Claude PAQUETTE, *Intervenir avec cohérence. Vers une pratique articulée de l'intervention*, Montréal, Québec/Amérique, 1985.

¹² Jacques TARDIF, *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Éditions Logiques, 1997.

2. L'andragogie religieuse

L'andragogie religieuse diffère-t-elle de l'andragogie tout court autrement que par son champ d'application?

L'andragogie religieuse peut se définir comme l'ensemble des théories et des pratiques qui favorisent l'apprentissage centré sur la personne de l'apprenant et l'aident à devenir l'agent principal de ce qu'il cherche à s'approprier dans le domaine spirituel et religieux. Les lois de l'apprentissage centré sur l'apprenant s'appliquent dans tous les domaines du savoir. L'andragogie religieuse sera mieux cernée si on définit *l'apprenant comme sujet croyant adulte*. On dira alors que l'andragogie religieuse est l'ensemble des théories et des pratiques qui favorisent l'apprentissage centré sur l'apprenant :

- comme sujet croyant adulte à telle étape de son développement psychoreligieux;
- comme sujet croyant adulte aux prises avec les défis spirituels et/ou religieux spécifiques aux divers âges de la vie adulte et à leurs rôles évolutifs;
- comme sujet croyant adulte en marche dans le processus de maturation de sa foi, qu'elle soit humaniste ou religieuse, notamment chrétienne;
- comme sujet croyant adulte vivant des temps de crise, des dilemmes, des transitions pouvant favoriser ou non la maturation de sa foi.

Ces théories et pratiques l'aideront à devenir l'agent principal des connaissances, attitudes et habiletés qu'il cherche à s'approprier dans le domaine spirituel et religieux. L'andragogie s'intéresse à l'apprentissage centré sur l'apprenant adulte; l'andragogie religieuse, à l'apprentissage centré sur le sujet croyant adulte. Qui est ce dernier? Quelles sont ses caractéristiques majeures dont il faudra tenir compte pour agir en andragogue? En conséquence, quels principes orienteront les interventions de l'andragogue?

La vision de l'adulte en andragogie religieuse se caractérise par les traits suivants :

- Un sujet croyant, libre et autonome
- Riche d'un savoir d'expérience sur les plans humain, spirituel et religieux
- Un être de besoins liés aux rôles sociaux, à l'avancée en âge et aux problèmes de vie

- Désireux de poursuivre des buts signifiants pour sa vie présente
- Reprenons ces quatre points un par un.

Un sujet croyant, libre et autonome

Le premier trait concerne l'autonomie de l'adulte, son désir et sa capacité plus ou moins grands de prendre en main son apprentissage.

Il est d'abord vu *comme un sujet d'apprentissage plutôt qu'un objet*. Une personne adulte peut être sujet ou objet d'apprentissage. Symboliquement un *objet*, ça se prend, ça se manipule, ça obéit aux impulsions qui lui sont données, ça n'a pas de contrôle ou de pouvoir sur ce ou celui qui le dirige, sur la source qui le met en mouvement, ça va dans un sens déterminé à l'extérieur de lui, ça se laisse conduire et modeler; bref, c'est dépendant.

Un *sujet* peut exprimer ses désirs et ses besoins, décider où il veut aller, comment et pourquoi, il peut acquiescer, résister, émettre des opinions, faire entendre des points de vue divergents, participer, s'impliquer, surtout si ça le concerne directement, construire du sens, se faire interprète du thème abordé, intégrer, intérioriser, mettre en pratique; bref, c'est un être capable, globalement, de se diriger.

Certains adultes plus dépendants rechercheront la sécurité et « la » vérité en se voulant dirigés dans leurs apprentissages. D'autres, plus autonomes, revendiqueront la responsabilité de leurs apprentissages. Ceux-ci sont plus nombreux dans la culture actuelle où la contrainte et l'incitation à l'obéissance sont rejetées comme une atteinte à leur intégrité, comme un manque de respect de leur intelligence et de leur capacité à penser par eux-mêmes. Des documents récents¹³ parlent d'une culture du sujet à côté de laquelle on ne peut plus passer sans perdre sa crédibilité.

L'adulte est de plus un sujet *croyant*.

On peut ajouter : *quel que soit le contenu de sa foi*. Les recherches théologiques¹⁴ s'accordent de plus en plus pour affirmer que toute personne croit en quelque chose sinon en quelqu'un, et que si sa vie est animée, structurée et dirigée par ce en quoi ou en qui elle croit, elle a une foi. Il n'y a donc plus d'incroyants.

¹³ Par exemple, la publication de l'Assemblée des évêques du Québec, *Annoncer l'Évangile dans la culture actuelle au Québec*, Montréal, Fides, 1999, identifie cette culture du sujet comme un des traits marquants de la culture actuelle (p. 33-41).

¹⁴ Par exemple, André CHARRON, Raymond LEMIEUX, Yvon R. THÉROUX, *Croyances et incroyances au Québec*, Montréal, Fides, Centre d'information sur les nouvelles religions 18, 1992, p. 109-151; André CHARRON, « Le service pastoral de la foi dans le contexte culturel actuel », *Pastorale Québec* (30 juin 1993), 223-244; Henri BOURGEOIS, « Pour une vie spirituelle chrétienne », *Catéchèse* 123 (avril 1991), 27-35.

Tout homme a une foi, qu'il soit croyant d'une confession religieuse ou qu'il se dise incroyant. [...] C'est que la foi est une dynamique anthropologique, une caractéristique foncière de l'homme dès qu'il fonctionne à niveau humain. Elle s'inscrit dans la zone intime de la personne, où celle-ci s'efforce de résoudre le problème de son existence. La foi, chez une personne, est cette prise de position sur ce qui l'importe de façon absolue. [...] La foi ainsi formellement décrite est la foi considérée sur la base commune à tous les hommes, en deçà des thématiques de telle foi religieuse ou de telle foi séculière ou humaniste. Elle se définit ainsi : une prise de position fondamentale en faveur d'un sens consistant et mobilisateur à partir duquel l'homme comprend et oriente son projet de vie, ses activités, son rapport au monde, sa destinée globale. C'est cette foi comme dynamique anthropologique, c'est cette « foi anthropologique » qui s'exprime dans les thématiques particulières des foies islamique, chrétienne, marxiste, humaniste. Autrement dit, les diverses foies thématiques sont autant de réalisations différenciées de cette foi anthropologique, selon des thématiques de sens particulières¹⁵.

La foi peut donc être humaine, humaniste ou séculière si la vie de la personne est centrée et organisée autour d'une valeur humaine qui prend valeur d'un absolu comme la justice. Elle est religieuse si sa vie est animée et structurée autour d'un absolu transcendant lié à une religion instituée particulière. Ainsi, elle sera religieuse chrétienne si sa vie a comme cœur et principe d'action le Dieu de Jésus et le chemin de vie qu'il a proposé. Elle sera également religieuse si elle prend la forme d'une transcendance plus ou moins personnalisée en dehors des religions instituées : l'Énergie, la Force cosmique ou le Destin. Le sujet croyant peut donc vivre une foi humaine ou religieuse avec ou sans référence à une religion particulière. Comme l'Église du Québec cherche à se donner un projet d'évangélisation qui respecte les trois temps de ce processus, il est bon de prendre conscience que le contenu de la foi des sujets croyants qu'elle veut rejoindre sur leur terrain n'est pas homogène et souvent farouchement défendu par plusieurs, convaincus de pouvoir vivre une vie pleine de sens sans le Dieu d'aucune religion, ou se fabriquant un absolu à leur guise.

L'adulte est enfin un sujet *libre et autonome*.

Un sujet libre : le sujet croyant libre est celui qui se reconnaît doté d'une liberté religieuse, ce qui est en accord avec les chartes des droits

¹⁵ André CHARRON, « Croyances et incroyances : qu'est-ce à dire? », dans *Croyances et incroyances au Québec*, p.118-120.

et libertés et avec les textes conciliaires sur la liberté religieuse. Il est vrai que le sujet croyant libre peut donner son adhésion, son consentement, refuser ce dernier ou y mettre des restrictions. Le contexte social et culturel amène cependant des conditions d'exercice de la liberté qui le rendent difficile, pensons particulièrement au pluralisme dans la société, dans les religions elles-mêmes ainsi que dans les personnes¹⁶, à la diversité d'options consommables, à la mobilité des croyances, à la possibilité de les bricoler, au désir d'autonomie ou à la distance critique par rapport aux institutions religieuses établies. L'éveil, le respect et l'exercice de la liberté sont des exigences pour poursuivre sa maturation vers une foi adulte et personnelle. Le sujet croyant revendique ce respect et cette liberté; dans le cas contraire, l'éducateur est invité à les éveiller pour éviter de contribuer à une foi infantilissante.

Un sujet autonome : ce trait est indissociable des précédents et il varie selon les adultes, pour qui l'autonomie ne tombe pas tout cuit dans le bec : chacun doit s'y exercer. Ainsi, la conscience de devoir renoncer à la dépendance, qu'elle se présente sous forme d'infantilisation, de pression ou d'endoctrinement, la conscience d'être différent et bien dans sa différence, la revendication de poursuivre un cheminement original vers la maturation de sa foi et la volonté d'être réellement partenaire ou coresponsable sont des dimensions qui manifestent et construisent l'autonomie du sujet croyant.

La place centrale accordée à l'individu dans notre culture jette dans l'ombre la place qui revenait autrefois à l'argument de tradition, aux corpus doctrinaux, aux Églises ou aux autres institutions régulatrices des croyances. Pour nos contemporains, si la vérité se reçoit de la tradition, elle est aussi le fruit de leur propre travail d'exploration. Elle est reçue, mais elle est également découverte. Elle demeure au-delà de nous-mêmes, mais elle nous advient par une activité du sujet, à travers un itinéraire personnel. Dans cette perspective, la tradition et l'enseignement peuvent jouer un rôle dans une démarche personnelle de recherche, dans la quête du sujet. Tradition et enseignement n'interviennent cependant pas à titre de parole dernière et définitive, mais comme mémoire, points de repère et jalons ou comme une parole qui interroge et confronte ses propres découvertes et à partir de laquelle un sujet peut reprendre la parole. Les énoncés de la tradition passent éventuellement au crible de la critique

¹⁶ Voir la publication de l'Assemblée des évêques du Québec, *Annoncer l'Évangile dans la culture actuelle au Québec*, qui présente bien ces trois dimensions du pluralisme (p. 29-33).

avant d'être assumés par le sujet. La tradition ne représente plus un répertoire de réponses intemporelles et toutes fabriquées dans lequel il suffirait de puiser¹⁷.

Ainsi, la culture du sujet inscrit un nouveau rapport à la tradition, et ce sujet pourra exprimer sa foi au terme d'un processus où il aura été un acteur libre : explorateur, récepteur, critique, interprète.

Riche d'un savoir d'expérience sur les plans humain, spirituel et religieux

Le deuxième trait concerne l'expérience accumulée et son importance dans l'apprentissage du sujet croyant adulte.

Quand on demande à des gens de préciser ce que veut dire pour eux apprendre, plusieurs répondront que c'est « *acquérir* des connaissances *nouvelles* ». Le critère de nouveauté est exprimé et semble reconnu comme faisant foi d'un apprentissage. Il y a du vrai dans cela, car toute la littérature en éducation définit l'apprentissage comme un changement¹⁸, donc comme quelque chose de neuf qui advient dans la personne, quelles que soient l'ampleur et l'importance de l'acquisition.

Pendant, cette définition courante est partielle, car elle oublie le point majeur suivant : un savoir nouveau se greffe toujours aux représentations qui habitent déjà la personne, soit pour corriger et reconfigurer le tout, soit pour s'y adjoindre, de sorte qu'un remaniement avec les représentations déjà existantes doit toujours s'opérer. Si cette opération mentale est escamotée, on risque de superposer des savoirs qui ne se fondent pas, qui continuent d'exister indépendamment les uns des autres et qui n'arrivent pas à s'harmoniser à l'intérieur de la personne. Celle-ci hérite alors d'un savoir qui lui demeure extérieur, qui n'est pas intériorisé et qui ne sera probablement pas utilisé; en ce cas, elle retourne à ses anciennes représentations et l'apprentissage s'avère inutile. C'est dire l'importance de reconnaître que toute personne adulte est habitée de savoirs préalables à l'activité d'apprentissage. En effet, *apprendre, c'est ancrer du nouveau à du déjà là, confronter ce nouveau et ce déjà là de façon critique pour en faire une synthèse personnelle, différente de celle de l'autre puisque chacun possède un savoir préalable différent.*

¹⁷ ASSEMBLÉE DES EVÊQUES DU QUÉBEC, *Annoncer l'Évangile*, p. 34-35.

¹⁸ « L'apprentissage est l'acquisition d'un pouvoir nouveau résultant d'un échange avec la réalité. Il entraîne un changement car toute acquisition produit une modification chez celui qui apprend. Cependant cette modification n'est pas toujours importante ni facilement appréciable chez un observateur. » (Colette DUFRESNE-TASSÉ, *L'apprentissage adulte. Essai et définition. Raisin sec et fleur d'amandier*, Montréal/Paris, Éditions Études Vivantes, 1981, p. 9-10.)

Ce savoir préalable à l'activité d'apprentissage, Gérard Artaud¹⁹ le nomme « savoir d'expérience », terme que l'équipe de rédaction des dossiers d'andragogie religieuse a adopté et largement diffusé, reconnaissant sa pertinence pour toute activité d'apprentissage centrée sur la personne de l'apprenant. Il s'agit des représentations mentales et affectives que toute personne a sur un sujet particulier avant même d'être mise en contact avec ce sujet traité dans une activité d'apprentissage. Il s'agit non pas du vécu brut mais de ce qui est dégagé consciemment du vécu, de ce qui est retenu et peut s'exprimer en termes d'idées, d'opinions, de croyances, d'attitudes positives ou négatives, de valeurs, de comportements motivés par ce qui a été appris dans ce vécu réfléchi.

Le savoir d'expérience provient d'un ensemble d'éléments : les acquis scolaires d'enfant et d'adulte, les résidus éducationnels, qu'ils soient familiaux, ecclésiaux, sociaux, amicaux ou autres, les informations adoptées avec plus ou moins de discernement, qu'elles proviennent du voisinage, de la parenté, des vedettes ou des médias, les lectures faites au fil de la vie, les rencontres et récits de vie de personnes qui nous ont marqués, la réflexion, etc. Ce savoir s'exprime intellectuellement et affectivement par des intuitions, des questions, des attitudes, des comportements, des convictions, des réticences, des valeurs enracinées dans le passé individuel et collectif.

Faire comme si le savoir d'expérience n'existait pas, c'est nier l'identité personnelle bâtie au fil des expériences assumées et intégrées. C'est aussi condamner les personnes à se priver d'une ressource indispensable pour parvenir à des apprentissages existentiels. Faire comme si le savoir d'expérience n'existait pas, c'est priver les personnes d'être les unes pour les autres des sources mutuelles de savoirs. Même si ces derniers s'avèrent parfois approximatifs, partiels ou erronés, ils sont aussi pleins de sens et d'affectivité.

Le sujet croyant adulte est, comme l'apprenant adulte dans d'autres champs du savoir, riche d'un savoir d'expérience sur les plans humain, spirituel et religieux, beaucoup plus qu'un enfant ne peut l'être, bien que celui-ci le soit à sa petite mesure, elle-même promise à la croissance.

¹⁹ Gérard ARTAUD, « Savoir d'expérience et savoir théorique. Pour une méthodologie de l'enseignement basé sur l'ouverture à l'expérience », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. VII, n° 1 (1981) 135-151. La psychologie cognitive considère aussi que les connaissances antérieures sont très importantes dans l'apprentissage qui consiste à lier de nouvelles informations aux connaissances déjà là. Cependant, les exemples donnés par J. TARDIF (*Pour un enseignement stratégique*, 1997), relèvent toujours des connaissances antérieures relatives aux contenus académiques, comme si aucune matière scolaire n'avait de lien avec les connaissances issues de la vie quotidienne. L'apprentissage adulte réfère au savoir découlant de toute l'expérience existentielle, qui déborde infiniment les seuls savoirs théoriques ou académiques.

L'humain est la charpente de base à laquelle se greffent le spirituel et le religieux. Le spirituel peut exister indépendamment d'une religion et amener une personne à chercher un épanouissement et un dépassement dans ses relations avec elle-même, avec les autres, avec le monde et avec un absolu séculier ou religieux hors religion instituée, librement choisi. Il peut aussi être vécu en lien avec une religion particulière qui lui offre sa tradition, ses rites et ses fêtes, sa communauté, sa doctrine, sa morale, son organisation humaine, ses témoins marquants.

Ces trois plans existent, leur contenu s'est organisé intérieurement et progressivement dans la personne au fil des expériences réfléchies et intégrées, et quelle que soit leur configuration particulière chez tel ou tel individu. Les représentations qui en découlent sont la base préalable à tout accueil ou tout rejet de contenu d'apprentissage. D'où l'importance d'implanter toute nouvelle connaissance, attitude ou habileté dans celles qui habitent déjà le sujet croyant adulte.

Un être de besoins liés aux rôles sociaux, à l'avancée en âge et aux problèmes de vie

Le troisième trait concerne les besoins du sujet croyant adulte.

Toute personne humaine qui veut se développer pleinement a de nombreux besoins et cherche normalement à les combler. Ceux-ci sont de divers ordres. Référons-nous aux besoins de l'individu tels que définis par A. Maslow²⁰. Ce dernier part des besoins de base, nécessaires ou fondamentaux, pour aller vers des besoins plus complexes, élevés ou développés :

1. les besoins physiologiques de base, les nécessités vitales;
2. les besoins de sécurité, de confiance, d'ordre autour de soi et en soi plutôt que de méfiance, d'anxiété et d'impression de désordre;
3. les besoins de relations interpersonnelles significatives d'amour et d'affection;
4. les besoins d'estime de soi et de marques de respect provenant des autres, afin de trouver son identité et un sentiment d'utilité;
5. les besoins d'actualisation, de pleine réalisation de soi-même.

Ces besoins sont de l'ordre de la croissance de toute la personne. Or, beaucoup d'apprentissages sont tournés vers la possibilité de croître. En voici quelques exemples :

- a) en lien avec les besoins de base, prendre conscience de son statut

²⁰ Abraham MASLOW, « A Theory of Human Motivation », *Psychological Review*, n° 10 (1943).

social de personnes défavorisées pour apprendre à connaître et à faire respecter ses droits d'êtres humains égaux en dignité;

- b) en lien avec les besoins de sécurité, identifier ce qu'apportent des expériences de confiance et d'abandon après en avoir expérimenté dans un groupe d'entraide;
- c) en lien avec les besoins de relations significatives, évaluer les conditions d'une relation interpersonnelle forte et durable;
- d) en lien avec les besoins d'estime de soi et de sentiment d'utilité, comprendre comment se construit l'estime de soi, pour évaluer la sienne propre, comme dans un miroir;
- e) en lien avec les besoins d'actualisation, identifier la place de la vie spirituelle dans la pleine réalisation de soi-même et trouver des façons de la développer.

Ces quelques exemples veulent simplement souligner comment des expériences d'apprentissage peuvent contribuer à répondre partiellement aux cinq niveaux de besoins de croissance de toute personne, d'autres types d'expériences complémentaires étant nécessaires pour y arriver. L'andragogie s'intéresse aux expériences d'apprentissage, mais la croissance personnelle déborde ces expériences.

Cela étant clarifié, l'andragogie mise sur le constat que l'adulte apprenant est généralement plus motivé à apprendre quand les apprentissages sont reliés à ce dont il a besoin pour vivre et s'épanouir. Et ce que l'andragogie religieuse apporte de spécifique à cette recherche d'épanouissement de l'individu, c'est une *relation éducative pour contribuer à combler les besoins d'apprentissage découlant de ce qu'il reconnaît nécessaire, urgent ou simplement intéressant pour vivre et s'épanouir au regard de ses dimensions spirituelle ou religieuse, de ce qui est propre à tel rôle social ou à tel âge de la vie adulte.*

De façon plus particulière, l'andragogie religieuse essaiera de répondre aux besoins qui proviennent des *divers rôles sociaux* qu'une personne exerce et qui ont des incidences sur son développement spirituel et religieux ou sur celui des autres autour d'elle, proches ou lointains. Pensons :

- au rôle de *parent* qui se soucie de l'éducation chrétienne des enfants petits, adolescents ou adultes;
- puis au rôle de *grand-parent* de plus en plus important pour accompagner l'éveil spirituel ou religieux des petits-enfants ou pour nourrir une complicité intergénérationnelle;
- au rôle de *citoyen* soucieux de rechercher des solutions pour qu'advienne une justice sociale inspirée des valeurs évangéliques;

- au rôle de *travailleur* soucieux que le travail respecte l'univers créé au lieu de le détruire et favorise des conditions empreintes d'humanité n'obéissant pas qu'aux lois du marché;
- au rôle de *conjoint* qui est appelé à être pour l'autre, tout au long de la durée de vie du couple, l'un des signes de l'amour prévenant de Dieu;
- au rôle de *sujet croyant* qui, au fil de la vie, voit poindre des questions, des doutes, des désirs de mieux comprendre et de mieux vivre une foi adulte;
- au rôle de *bénévole* qui permet de vivre le service et des activités gratifiantes dans un domaine intéressant.

De façon particulière encore, l'andragogie religieuse essaiera de répondre aux besoins liés à l'avancée en âge et aux questions de sens, de maturation, d'identité, d'interdépendance, de détachement et d'utilité sociale qui ont couleur spirituelle et religieuse. Pensons :

- *au jeune adulte* qui se frotte au provisoire, au fragile, à une certaine précarité alors qu'il est en recherche d'une insertion sociale significative;
- *à l'adulte du mitan* qui s'interroge sur la façon de vivre un altruisme générateur de vie;
- *à la personne retraitée* qui cherche à s'identifier autrement que par la productivité;
- *à la personne âgée* qui doit apprendre le détachement et apprivoiser le déclin.

Tous les âges de la vie ont des défis à saveur spirituelle et religieuse qui peuvent être abordés en situation d'apprentissage et qui contribuent à la croissance personnelle.

Enfin, *des problèmes et des situations de vie* peuvent appeler un intérêt ou une curiosité pour apprendre, sinon un besoin pressant, qu'il s'agisse :

- de questions morales comme décider d'un avortement, assumer l'échec d'un mariage;
- de questions de sens comme le suicide d'un enfant, la maladie incurable d'un proche ou, sur le plan collectif, l'extermination programmée de populations, les appels à plus de justice mondiale ou au rapprochement des religions;
- de problèmes sociaux comme la progression de la pauvreté ou les effets pervers de la mondialisation sur les démunis;
- de dilemmes difficiles comme la conciliation de la toute-puissance de Dieu et de la liberté de l'individu;

- de crises liées à l'âge ou à des événements inattendus dans le déroulement d'une vie, etc.

La rencontre personnelle de tels problèmes et l'interrogation suscitée par une situation de vie problématique sont de puissantes sources de *motivation* à apprendre pour le sujet croyant à l'écoute de son intériorité.

Désireux de poursuivre des buts signifiants pour sa vie présente

Le quatrième trait concerne la relation de l'adulte avec le temps présent plutôt que futur et lointain, et son désir d'atteindre des buts personnels signifiants dans les démarches entreprises pour avancer dans ses engagements de vie ou dans la maturation de sa foi.

Le sujet croyant qui participe à une activité d'apprentissage est confronté au présent et il se fixe habituellement des objectifs assez précis. Ces derniers peuvent être de différents ordres, mais ce sera rarement pour passer le temps ou « pour plus tard », comme disent les jeunes. Chez tout adulte, le temps est une donnée à ne pas gaspiller qui l'incite à vouloir que ce qu'il apprend ait sa raison d'être, que cela lui apporte une satisfaction personnelle et qu'il puisse l'utiliser ou s'y référer à plus ou moins brève échéance. L'énergie dépensée pour apprendre est décuplée quand la possibilité sinon la certitude d'atteindre ses buts pour la vie présente est là.

Dans le domaine spirituel et religieux, l'apprentissage a toujours quelque chose à voir avec l'être et la maturation croyante du sujet, mais les portes d'entrée pour y arriver sont multiples. Ces portes d'entrée ont déjà été mentionnées : les besoins d'apprendre liés aux besoins de croissance de la personne, les rôles sociaux ayant des incidences sur le sujet croyant, les défis spirituels et religieux surgissant aux divers âges de la vie, les problèmes et les questions à couleur spirituelle et religieuse provenant de situations de vie. Les saisir et les utiliser s'avère primordial pour soutenir la présence et la motivation des personnes.

En andragogie, ces besoins sont premiers par rapport à un contenu objectif de formation qui serait conçu par des experts en la matière mais ignorants des besoins réels des sujets croyants. Les activités centrées sur le contenu présenté selon un ordre logique et exhaustif, sans référence aux besoins réels, ont moins de chances de rejoindre les sujets croyants que les activités centrées sur les apprenants, leurs préoccupations, leurs problèmes et leurs questions présentes.

Rejoindre le sentiment d'utilité chez les apprenants n'empêche nullement la présentation d'un contenu riche et cohérent. Ce qui importe cependant, c'est de le rattacher aux besoins réels plutôt que de le voir pour et en lui-même. C'est de doser le contenu selon la soif, en

insistant sur ce qui fait l'objet de la demande, puis de faire appel à des aspects autres ou extérieurs à elle mais nécessaires pour y répondre. Il s'agit donc de faire voir l'importance de ces aspects pour satisfaire aux besoins. Éliminer une logique trop unilatéralement abstraite et extérieure aux attentes, répartir le contenu en fonction des besoins réels aide à maintenir l'intérêt. Ainsi, l'apprentissage cesse d'être désincarné et peu signifiant pour partir de la vie et la rejoindre.

En résumé

Résumons les principes d'andragogie religieuse qui guident toute intervention.

Pour aider des adultes croyants à faire des apprentissages signifiants dans le domaine spirituel et religieux, il faut :

- leur laisser la responsabilité première de leurs apprentissages, car ce sont des sujets libres et autonomes;
- faire appel à leur savoir d'expérience, car ils sont riches d'un tel savoir sur les plans humain, spirituel et religieux;
- tenir compte des besoins et des intérêts d'ordre spirituel et religieux découlant des rôles qu'ils doivent assumer à tel moment de leur vie, des questionnements propres à telle étape de leur vie, des problèmes et des dilemmes engendrés par des situations particulières de vie, car ce sont des êtres de besoins;
- respecter leur désir de percevoir immédiatement l'utilité de leurs démarches d'apprentissage, car ils aspirent à atteindre des buts significatifs pour eux.

Temps d'intégration

*Ce chapitre rejoint-il votre vision de l'andragogie religieuse?
Dites en quoi.*

Lisez le récit suivant. Dites en quoi il illustre ce qu'est l'andragogie.

Un jour, le Maître raconte une histoire à propos d'un vase antique d'une valeur inestimable qui s'est vendu à un prix très élevé lors d'une vente aux enchères. Le vase avait appartenu à un clochard qui était mort pauvre, sans connaître la valeur du récipient avec lequel il mendiait. Lorsqu'un disciple demande au Maître ce que le vase représente, ce dernier répond : — Ton moi. Quand on lui demande ce qu'il entend par là, il répond : — Toute votre attention est centrée sur les connaissances à un sou que vous recueillez dans vos livres et chez vos enseignants. Vous feriez mieux de porter attention au vase dans lequel vous les placez²¹.

Quand vous examinez votre pratique d'éducateur ou d'éducatrice d'adultes, quelle vision des adultes se dégage de vos interventions? Avez-vous tendance à être pédagogue ou andragogue? À quoi le reconnaissez-vous?

²¹ Anthony DE MELLO, *Une minute de sagesse*, Montréal/Paris, Bellarmin/Desclée de Brouwer, 1999, p. 94.

Chapitre 2

L'adulte, être spirituel et religieux en croissance

Connaître les traits de la personne adulte en situation d'apprentissage est de première importance. Connaître les caractéristiques de son développement spirituel et/ou religieux est également fort pertinent pour un andragogue. Diverses recherches et théories sur le déploiement progressif de certaines dimensions de l'adulte croyant (que sa foi soit séculière ou religieuse) peuvent éclairer l'éducateur soucieux de respecter sa liberté de croire et les exigences de son existence quotidienne. Mieux comprendre les étapes du développement spirituel et/ou religieux dispense l'éducateur de se croire responsable de la réponse de l'adulte aux propositions de foi chrétienne qui lui sont faites. Tout éducateur y trouvera aussi des pistes d'intervention pertinentes. Ce chapitre veut présenter de façon synthétique quelques-unes de ces recherches-théories, particulièrement celle du développement psychosocial, spirituel et/ou religieux tout au long des âges de la vie (Erikson, Whitehead, Jung...), celle du développement du jugement religieux (Oser et Gmünder) et celle de l'attitude de foi (Fowler).

Avant d'aborder ces théories, prenez le temps de répondre aux questions suivantes.

1. Si vous êtes en contact avec de jeunes adultes, des gens d'âge mûr, des retraités ou des aînés, connaissez-vous les défis psychospirituels propres que rencontrent ces personnes?

Nommez-en un pour chacun des âges de la vie adulte.

2. *Quand vous entendez des réactions diversifiées par rapport au sens d'un même événement et au rôle qu'un absolu peut y jouer, à quoi attribuez-vous cette diversité de sens?*

3. *La foi peut être définie de façon large comme le sens que quelqu'un donne aux grandes questions existentielles. Selon vous, la foi ainsi comprise est-elle stable ou évolutive chez un adulte? Pourquoi?*

N. B. Le texte qui suit en 1-2-3 reprend ces trois questions.

Vie spirituelle, vie religieuse et vie religieuse instituée

Nous retrouvons aujourd'hui diverses situations quant au positionnement spirituel et/ou religieux des adultes. Les plus courantes semblent être les suivantes.

- Beaucoup optent pour une vie spirituelle orientée vers leur pleine humanisation. Ils se rattachent alors à un absolu séculier, à une ou des valeurs humaines majeures, comme la justice ou la compassion, qui unifient leur vie et lui donnent sens. C'est ce que nous appelons une vie spirituelle humaniste ou séculière, la spiritualité n'étant pas réservée aux seuls membres des religions.
- D'autres se tournent vers une forme de transcendance ou d'ultime, tels la Force, le Soi divin, le Destin, l'Énergie... ou vers un alliage de certaines de ces formes pour orienter leur vie et lui attribuer un sens. Cette forme de transcendance comprise comme une réalité dépassant la personne et ayant un rôle sur et dans l'existence humaine est détachée des grandes religions instituées.
- Enfin, d'autres ont une vie spirituelle reliée au Dieu d'une religion particulière, tels le Dieu de Jésus ou Allah. Là encore, les différences sont nombreuses, certains y assumant toutes ou quelques-unes des dimensions de cette religion organisée et en rejetant d'autres. Ce spirituel religieux institué, plus ou moins lâche mais réel, est celui que rencontrent les éducateurs engagés dans les cadres ecclésiaux. Ceux-ci doivent promouvoir le spi-

rituel proprement chrétien pour le dégager du danger potentiel de formalisme et de légalisme souvent reproché au religieux institué.

Ces positionnements sont tous spirituels. En effet, le spirituel peut se vivre séparé du religieux, en lien avec lui ou en liaison plus ou moins étroite avec une religion instituée. Ces divers positionnements spirituels s'inscrivent dans une recherche de sens sur l'origine et la destinée de l'existence. Cette recherche amène la personne à reconnaître, ou non, une transcendance active au sein de l'existence qui conditionne la vie humaine et invite à s'unifier, à s'engager et à se dépasser. Cette reconnaissance débouche alors sur l'accueil d'un sens particulier qui s'exprime dans une adhésion affective, intellectuelle et active à une foi particulière. La vie spirituelle est donc le lieu où peut germer la foi humaine ou religieuse, plus particulièrement la foi religieuse chrétienne²².

Vu la diversité des cheminements spirituels contemporains, il semble important de définir ce que nous entendons par vie spirituelle et vie religieuse de la personne. La vie spirituelle se développe tout au long des âges de la vie, étroitement liée au développement psychosocial et aux défis qu'y rencontrent les adultes dans l'ordinaire de la vie. Cette vie spirituelle touche toutes les dimensions de l'être humain et ses rapports avec lui-même, avec les autres, avec le monde, afin d'atteindre la plus grande réalisation de lui-même selon les axes de l'espace spirituel : la hauteur ou l'accomplissement de la pleine stature de l'être humain, et la profondeur ou l'inclination vers l'intériorité²³.

La vie spirituelle est ce qui permet à une personne de devenir vraiment elle-même dans sa subjectivité et son humanité. [C'est] une entreprise par laquelle l'être humain [...] tend à la réalisation de soi par l'unification de son être autour d'un sens et d'un système de valeurs²⁴.

La vie spirituelle s'est longtemps vécue en s'inscrivant dans les grandes religions traditionnelles. S'il y a de solides affinités entre le spirituel et le religieux, qui peuvent se structurer et se dynamiser mutuellement, nos contemporains ont tendance à les séparer. Sur ce point, nous avons identifié plus haut trois registres : le spirituel, le spirituel religieux et le spirituel lié à une religion instituée. Tout éducateur se doit de reconnaître qu'il y a là une base très valable pour préparer le terrain au choix éventuel

²² Voir l'article très éclairant d'André CHARRON, « Le service pastoral de la foi dans le contexte culturel actuel », *Pastorale-Québec* (juin 1993), p. 234.

²³ Richard BERGERON, *Renâître à la spiritualité*, Montréal, Fides, 2000, chapitre 6, p. 117- 142.

²⁴ Richard BERGERON, *Renâître à la spiritualité*, p. 99.

d'une religion instituée ou à tout le moins pour amener une personne à examiner la possibilité du religieux dans sa vie. Ces différents registres ne représentent-ils pas autant de pas ou de moments d'un processus de cheminement éventuel dans le devenir spirituel et religieux d'une personne? Un éducateur engagé dans les cadres ecclésiaux a intérêt à être conscient de ces trois registres et prêt à en tenir compte, que sa présence se situe sur le plan d'une intervention missionnaire, d'une nouvelle initiation chrétienne, d'un recommencement dans la foi ou d'une éducation permanente de celle-ci.

La vie religieuse (ou le religieux) englobe la vie spirituelle (ou le spirituel) tout en la débordant, en ce sens qu'elle touche à un rapport absent d'une vie spirituelle humaniste. Ce rapport, c'est celui entre un absolu, un transcendant, un ultime, et l'être humain. Ce dernier reconnaît alors tenir la vie et l'être d'un plus grand que lui, acceptant librement de se recevoir d'un acte créateur et de développer humblement et joyeusement ce don.

Qu'est-ce que la vie religieuse? On peut la décrire comme une entreprise par laquelle l'individu cherche son achèvement, sa réalisation humaine intégrale (appelée selon les cas humanisation, libération, salut), en nourrissant librement une relation consciente avec la réalité transcendante (Dieu, l'Un, Allah, Brahman, Yavhé). En s'accomplissant comme personne humaine, en faisant advenir l'humain intégral en lui, non seulement *l'homo religiosus* rend-il gloire au Créateur mais encore il se divinise parce qu'il reçoit de Dieu tous les biens qu'il fait siens. Les biens que Dieu m'offre deviennent miens quand j'ouvre la main pour les accueillir. Dieu ne retire jamais ce qu'il a donné; ses dons sont sans repentance. [...] Dans la vie religieuse s'accomplit, à vrai dire, [...] le mystérieux échange de l'humain et du divin²⁵.

Où et comment devient-on un humain plus complet? Ce n'est pas en se retirant de la vie ordinaire mais en s'immergeant profondément en elle, en acceptant d'en vivre toutes les dimensions et tous les défis, porté que l'on est par cette relation consciente et nourri par elle. La vie spirituelle peut donc aussi être religieuse, c'est-à-dire en lien avec un transcendant particulier ou le Dieu d'une religion particulière.

La vie spirituelle ne se vit pas en dehors de la vie; c'est une dimension de la vie; elle est attention à ce qu'il y a de vivant dans la vie; c'est la vie vécue en profondeur. Dans cette perspective, les exigences et les fruits de la vie spirituelle sont ce qu'ils sont non

²⁵ Richard BERGERON, *Renâître à la spiritualité*, p. 156.

parce qu'ils sont différents de la vie, mais parce qu'ils sont liés à une qualité de vie. On pourrait presque conclure que la vie spirituelle, c'est la vie prise au sérieux et qu'en tradition chrétienne, avec Jésus, ce sérieux ne se trouve pas dans une prise de distance à l'égard de quelque partie de cette vie (le corps par exemple) mais qu'il se manifeste dans la fidélité à chercher toujours une manière de vivre authentique²⁶.

L'existence concrète est le lieu sacré où se déroule la vie religieuse de l'être humain. [...] La relation au divin ne se limite pas à une chose; elle joue sur tout et elle est en jeu partout. Elle affecte toute la personne et l'engage pleinement²⁷...

Ayant brièvement clarifié ce qui distingue la vie spirituelle et la vie religieuse, il sera plus facile de comprendre que ce qui suit touche tantôt le développement spirituel tantôt le développement religieux.

1. L'adulte au fil des âges de la vie

Une porte d'entrée pour connaître l'être spirituel et/ou religieux de l'adulte est celle de la connaissance du développement psychospirituel/religieux tout au long des quatre étapes de la vie adulte. Comment l'adulte vit-il le rapport à soi, aux autres, au monde et à l'absolu évoqué précédemment à ces différents âges? Quels défis spirituels ou religieux²⁸ rencontre-t-il? Différents auteurs inspirent cette partie, mentionnons particulièrement Erik H. Erikson, Evelyn Eaton et James D. Whitehead, Carl G. Jung et certains théoriciens du cycle développemental de l'adulte²⁹.

Le rapport à soi au fil des âges de la vie

– *Le jeune adulte* commence par élaborer son rêve de vie, par se projeter dans un avenir quelque peu idéalisé pour arriver à se trouver lui-même, à identifier qui il veut être, ce qu'il veut faire de sa vie et dans sa vie. Puis il est amené à faire progressivement de multiples choix de vie fondamentaux sur le plan de la formation, de l'exercice d'un métier ou d'une profession, de la vie affective et familiale, de l'installation et de l'implication dans un milieu social, d'une vie de loisirs... Parfois, certains de ces choix s'avèrent, dans la culture actuelle, provisoires et à refaire. Ils sont fondamentaux en ce sens qu'ils orientent la vie, lui donnent une

²⁶ Jean-Claude BRETON, *Approche contemporaine de la vie spirituelle*, Montréal, Bellarmin, 1990, p. 49.

²⁷ Richard BERGERON, *Renâître à la spiritualité*, p. 158.

²⁸ La dimension religieuse des défis présentés le sera en référence à la religion chrétienne.

²⁹ Pour une vision synthétique de ces auteurs, voir Renée HOUDE, *Les temps de la vie. Le développement psychosocial de l'adulte*, Montréal/Paris, Gaëtan Morin éditeur, 1999.

direction, l'inclinent à se réaliser dans un sens défini qui exclut nécessairement d'autres possibles envisagés. Le rêve de vie prend racine quand la personne assume des choix en réalisant partiellement son être et son rêve de vie. Le défi spirituel du jeune adulte consiste à *découvrir sa vocation ou sa mission dans le monde*. Cela peut se vivre en réponse à ce que son identité consciente lui propose comme épanouissement. Cela peut aussi être une réponse à un appel intérieur venant d'un être transcendant, mais ce sera toujours comme une réponse aux possibilités et circonstances de sa vie.

Un auteur, Erik H. Erikson³⁰, avance l'idée que le jeune adulte a comme autre défi majeur *d'entrer en relation intime avec lui-même*. Vivre l'intimité avec soi, c'est vivre une tension entre le repli sur soi et l'ouverture à soi qui se résout dans l'amour, le respect de soi. Cette intimité positive implique la conscience de soi, la réceptivité à son monde intérieur, l'aptitude à se faire confiance, l'acceptation d'une certaine solitude révélatrice de soi. Elle vise à se posséder, à connaître et à respecter ses goûts et ses besoins profonds, à les exprimer dans l'affirmation positive. Ainsi la personne se laisse toucher par ce qui monte à l'intérieur d'elle sans y mettre d'obstacles. L'intimité de soi nécessite une identité assez bien établie dans la personnalité, sinon elle peut entraîner le sentiment de perte de soi et des conséquences malheureuses. L'intimité de soi est la base de l'intimité avec les autres et avec le Tout-Autre, si le jeune adulte accepte de se recevoir de Lui.

– *L'adulte mature*, à un moment donné de sa vie, se demande en son for intérieur : suis-je devenu ce que j'avais voulu être et devenir? Et la réponse qui se fait jour montre une insatisfaction, un malaise, une déception, un désenchantement, parfois de l'amertume par rapport à ce qu'il est effectivement devenu ou à ce qu'il avait rêvé d'être ou de faire. Il passe du rêve de vie à la vie réelle, de l'idéalisme au réalisme. Comment cela s'explique-t-il? Le malaise ressenti, qui souvent annonce l'entrée dans le mitan de la vie, provient de l'investissement énorme consacré pour s'adapter au monde extérieur dans lequel le jeune adulte s'engouffre pleinement³¹. Cet investissement, c'est la nécessité de jouer tous les rôles requis (travailleur, conjoint, parent, paroissien, citoyen, bénévole,

³⁰ Plusieurs publications d'Erikson sont pertinentes pour le sujet traité : *Identity and The Life Cycle*, New York, Norton, 1980; *The Life Cycle Completed. A review*, New York, Norton, 1982; *Adulthood*, New York, Norton, 1978, et *Enfance et société*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1976. Les défis psychosociaux relevés par Erikson sont repris d'un point de vue religieux par E.E. Whitehead et J.D. Whitehead, dans *Les étapes de l'âge adulte. Évolution psychologique et religieuse*, Paris, Centurion, 1990.

³¹ C.G. JUNG, *Problèmes de l'âme moderne*, Paris, Éditions Buchet-Chastel, 1961.

etc.) pour prendre sa place dans la société. L'identité consciente du jeune adulte se réduit souvent à ces comportements attendus et acceptables, définis par d'autres que lui. L'adulte mature découvre alors qu'il a porté les « masques » attendus de lui et inculqués par son milieu éducatif large (archétype de la *persona* chez Jung). Il constate qu'il a négligé de développer certains pans importants de sa personnalité, qu'il a mis de côté ou nié des dimensions de lui-même toujours présentes qui demandent à s'exprimer au grand jour (archétype de l'ombre chez Jung)³².

La crise du mitan de la vie s'apparente à une redécouverte de soi, de ses aspirations oubliées ou partiellement comblées, et au désir d'y remédier. Chacun vit cela à sa façon et à un moment qui lui est personnel. C'est alors qu'on assiste à toutes sortes de situations : réorientation de carrière, retour aux études, développement d'un intérêt ou d'un talent mis de côté, changement dans la vie de couple, décision d'avoir un enfant, thérapie personnelle, changement dans le style de vie, recherche d'une vie d'intériorité plus importante, etc. Il y a donc dans ce vécu assez courant dans notre contexte culturel un défi spirituel à relever : *l'invitation à se réaliser pleinement, à devenir l'être complet que chacun est appelé à être, à aller vers soi-même et pour soi-même*. Cette invitation est d'abord une exigence de l'être humain. Mais c'en est une aussi de l'être *chrétien* dépositaire de dons de Dieu à faire croître pour son épanouissement personnel et pour la gloire de Dieu, comme l'a fait Abraham suite à l'invitation de Dieu « d'aller vers lui-même » souvent traduite par « quitte ton pays, ton lieu d'enfancement et la maison de ton père » (*Genèse* 12, 1). Dieu souhaite l'individu complet tout en le laissant agent libre et responsable de son individuation.

– Arrive le moment de la retraite dans la vie adulte. Un changement majeur dans le rapport à soi marque cet âge, celui de trouver son identité autrement qu'en lien avec le travail. La question qui se pose est la suivante : la fonction exercée durant la vie active définit-elle l'être de la personne? Le défi est alors de trouver une identité autre que celle qui est liée au monde de la productivité. La personne retraitée devra se dégager du principal trait d'identité qui vient naturellement quand elle se présente : le « je fais » qui s'exprime souvent en « je suis ». Exemple : « je suis enseignant » plutôt que « je suis un bon communicateur ». La qualité de communication définit l'être sous-jacent au faire productif et demeure après la cessation du travail, bien qu'elle doive être réinvestie autrement et ailleurs. L'être humain est autre chose que sa capacité de

³² Ces notions se retrouvent notamment dans C.G. JUNG, *Dialectique du Moi et de l'inconscient*, Paris, Gallimard, coll. Folio, 1964, et *L'homme à la découverte de son âme. Structure et fonctionnement de l'inconscient*, Paris, Albin Michel, 1987.

productivité mise en valeur au mitan de la vie. Ainsi s'engage un passage majeur : *passer du faire à l'être, retrouver l'être oublié, enseveli sous le travail, astreint à la productivité, entreprendre un voyage intérieur vers soi-même pour se définir autrement*. Cela s'apparente au déploiement d'une vie spirituelle pour s'intérioriser et s'accomplir.

– *L'adulte âgé* quant à lui est appelé, dans sa solitude de plus en plus grande, à *entreprendre une relecture de l'ensemble de sa vie dans le but de se réconcilier avec lui et de se pacifier*. Ce nouveau rapport à soi est le propre de la vieillesse. Il correspond à une attitude fort répandue chez les aînés qui consiste à raconter aux autres des événements de leur vie comme s'ils cherchaient à en comprendre le sens à rebours. Il consiste à revoir et à examiner mentalement les événements marquants de leur vie, à en faire le bilan dans les moments de solitude. Erik H. Erikson présente ce défi comme l'oscillation entre l'intégrité et le désespoir qui s'enclenche par l'évaluation de sa vie suite à la prise de conscience de plus en plus vive de l'éventualité de la mort. Ce défi se résout par la sagesse ou la réconciliation avec ce qu'a été sa vie sans l'enjoliver, par le pardon à soi-même et par l'espérance de la tendresse de Dieu qui nous aime tels que nous sommes. Si ce défi est mal relevé, la personne considère alors que sa vie a peu de sens et qu'il est trop tard pour recommencer quelque chose de satisfaisant. Selon le degré de réussite à relever le défi, la sérénité ou le désespoir habite la personne âgée. Il est facile de concevoir l'importance de cette tâche introspective et rétrospective pour aborder paisiblement l'éventualité de la mort. Relire sa vie³³, c'est donc faire la vérité sur soi, sur ses ratés et ses réussites, sur ses limites et ses forces, mettre de l'ordre dans son passé, y trouver du sens et une image de soi réaliste, acceptable et aimable malgré tout ce qu'a pu être sa vie.

En résumé

Un éducateur sensible à l'ordinaire de la vie pour favoriser le développement de la vie spirituelle et religieuse à l'âge adulte pourra travailler le rapport à soi :

- par la découverte de sa mission dans le monde et l'entrée en intimité avec lui-même *chez le jeune adulte*;
- par l'accès à son individuation *chez l'adulte mûr*;
- par la recherche d'une identité centrée sur l'être *chez l'adulte retraité*;
- par la relecture de sa vie pour se réconcilier avec elle, la réinterpréter et atteindre la sérénité *chez l'adulte âgé*.

³³ Jean-Luc Héту traite de cette relecture de vie avec des aînés de façon très pertinente pour un éducateur dans *Bilan de vie. Quand le passé nous rattrape*, Montréal, Fides, 2000.

Le rapport aux autres au fil des âges de la vie

– *Le jeune adulte* rencontre le défi majeur de vivre l'intimité avec les autres. Celle-ci peut se vivre en de multiples occasions : vie sexuelle et amoureuse, amitiés, vie de groupe axée sur la coopération, comme dans le travail, ou même axée sur la compétition, comme dans certains loisirs. La coopération et la concurrence renferment des réalités inhérentes à l'intimité telles l'évaluation réaliste des capacités de l'autre, l'ajustement aux forces et faiblesses réciproques, la souplesse, la possibilité de pertes, de gains ou de compromis, la ténacité. La tension dans le rapport aux autres est celle de l'oscillation entre le repli sur soi ou la protection de soi et la rencontre véritable des autres. Des résolutions malheureuses de cette tension sont la promiscuité amoureuse, la vie à côté de l'autre plutôt qu'avec l'autre, le rapport d'exclusivité pouvant aller jusqu'à la haine, le peu de considération pour soi-même, la fuite de relations et le contrôle de l'autre. L'intimité avec l'autre vécue positivement suppose d'abord la conscience de soi-même préalable à l'ouverture et au partage réciproques. Elle s'épanouit dans la mutualité de l'expression des besoins, de la révélation de soi, de l'empathie, de la confiance même dans la confrontation, de la recherche de vérité et des ajustements à opérer. Elle exige que l'on accepte d'être influencé, critiqué, éventuellement changé par l'autre. Elle refuse la fusion et le renoncement à son identité. Le résultat de cette intimité avec l'autre est une meilleure image de soi et un affermissement de sa personnalité. *Se relier à l'autre — ami, amoureux, conjoint, compagnon de travail ou de loisirs — dans la transparence, la vulnérabilité, la sollicitude et l'exposition à changer, voilà le défi du jeune âge adulte.* Cette capacité d'intimité avec les autres préfigure sur le plan religieux la rencontre et l'intimité avec Dieu qui se fait sans domination, sans suffisance, sans prédétermination, mais parfois avec une attitude de saine confrontation comme Jacob avec l'ange (*Genèse 32, 25-33*). Elle est également une expression de la vie chrétienne : *celui qui n'aime pas son frère, qu'il voit, ne saurait aimer le Dieu qu'il ne voit pas (1 Jean 4, 20)*.

– *L'adulte mature* sait qu'il est au sommet de ses capacités, qu'il est compétent, qu'il peut exercer un certain pouvoir. Il commence aussi à éprouver sa fragilité humaine en constatant qu'il y a plus d'années derrière lui qu'en avant, que sa résistance physique diminue légèrement. Cette fragilité alliée à sa compétence peut l'amener à désirer laisser sa marque. Erik H. Erikson pense que l'adulte vit alors un conflit entre les forces de stagnation et d'ennui qui l'habitent et celles de générativité qui l'amènent normalement à prendre soin de ce qu'il a engendré, mis sur pied, conçu, protégé et accompagné, que ce soit des idées, des entreprises, des biens, des personnes, des créations artistiques ou sociales, des projets de vie,

etc. Comment va-t-il continuer à prendre soin de cela? Le conflit peut se résoudre positivement par une sollicitude mature ou négativement par un soin exagéré créant de la dépendance ou le niant lui-même, mais aussi par le refus de s'occuper de ce qu'il a créé. Qu'est-ce donc que *la sollicitude ou l'altruisme mature auquel est invité l'adulte du mitan*? Quatre traits³⁴ définissent cet altruisme.

- Le premier est de se vivre sans paternalisme, c'est-à-dire sans contrôle sous couvert de bienveillance, et sans maternage, c'est-à-dire sans surprotection. Ainsi l'exercice des responsabilités se fait « pour » l'autre et non « sur » lui, il le rend plus lui-même et plus libre. Cela implique de lâcher prise sur le désir que l'autre soit à son image et de se détacher des bénéfices personnels (reconnaissance, attachement, appréciation) liés à son statut.
- Le deuxième est de se vivre sans volonté de puissance, sans abus de sa position, sans emprise physique ou morale sur l'autre. L'altruisme mature se vit dans la reconnaissance de sa vulnérabilité réciproque, le respect de ses besoins mutuels et une confiance entre partenaires en évitant d'être sauveur ou de créer des victimes.
- Le troisième concerne un souci qui s'étend des proches aux inconnus, aux anonymes en manque de droits, de travail, d'inclusion, de vie pacifique, de citoyenneté... et pour qui sont destinées les institutions favorisant la justice sociale. Ce qui est recherché, c'est que tous aient leur place au soleil par des mécanismes légaux et une redistribution de la richesse collective juste plutôt que charitable.
- Le quatrième s'ouvre sur la possibilité de prendre soin des autres dans la pure gratuité, sans attente en retour. La règle d'or qui veut que l'on fasse à autrui ce qu'on voudrait qu'il nous soit fait (*Matthieu 7, 12; Luc 6, 31*) s'applique souvent, mais des situations particulières incitent à dépasser la mesure du donnant-donnant pour aller vers la gratuité ou une certaine surabondance dans l'amour (*Matthieu 5, 38-46; Luc 6, 27-30*).

– *L'adulte à la retraite est lui aussi invité à la générativité et à en incarner les traits dans une recherche de nouvelle utilité sociale.* Les retraités peuvent ressentir leur retrait du monde du travail comme un temps consacré au « chacun pour soi », s'enfoncer dans un souci exclusif de soi-même, de ses seuls intérêts individuels immédiats et un désintérêt à l'égard du bien commun. Certains se refusent à s'investir dans des causes en prétextant qu'ils en ont assez fait et qu'il est temps de penser à eux. Compte tenu de

³⁴ Pour ce qui concerne les défis psychospirituels du mitan de la vie, voir Denise BELLEFLEUR-RAYMOND, *Trois défis du mitan de la vie*, Montréal, Fides, 2003.

l'énorme potentiel de retraités relativement jeunes, instruits, compétents dans un secteur particulier et en bonne santé, leur désengagement est une perte énorme pour la société. Par rapport à l'altruisme, le défi psychospirituel rencontré par les retraités vise un *changement de type d'utilité sociale débordant le seul souci des proches*. Ce changement demande une recherche consciente de ses goûts personnels qui peut se faire à partir de son expérience de vie, des capacités développées ou restées latentes et du désir d'accomplissement souhaité. L'utilité sociale réfère parfois à une seconde carrière à temps partiel pour qui a besoin de revenus, même modestes, mais souvent à du bénévolat accordé à un besoin du milieu ou à un intérêt personnel. Les possibilités sont nombreuses. Ainsi, la personne retraitée est invitée à faire sa part pour que chacun puisse répondre à ses besoins de survie, avoir sa place au soleil, défendre ses droits humains et sociaux, être traité de façon juste, vivre dans la beauté, avoir accès à la culture et s'accomplir dans la dignité. C'est en somme rendre le monde plus humain. Sur le plan religieux, c'est mettre en pratique l'amour du prochain, et l'amour des inconnus, englobant charité et justice, comme le montre le récit du jugement dernier (*Matthieu 25, 31-46*).

– *L'adulte âgé*, pour sa part, vivra de façon bien particulière ce rapport aux autres; il devra *apprendre à recevoir des autres plus qu'à donner, et à passer de l'utilité sociale à la fécondité*. Le rapport aux autres prévalant tout au long de la vie adulte change de direction, il s'inverse, faisant passer la réception du don avant le don. La personne âgée ne pouvant plus s'occuper pleinement d'elle-même devient dépendante du soin des autres dans certains secteurs ou dans l'ensemble de sa vie : aidants naturels, soignants professionnels, accompagnateurs bénévoles, etc. Elle est réduite à demander et à recevoir l'aide des autres. Nombre de personnes âgées ont énormément de difficulté à vivre cela, ayant été tournées toute leur vie vers le service des autres dans l'exercice de leurs diverses responsabilités. Cette situation souvent vécue comme un fardeau imposé aux autres, une humiliation et une perte du contrôle de sa vie peut avoir des effets bénéfiques sur l'entourage. Elle peut donner l'occasion aux proches de rendre ce qu'ils ont reçu, rappeler à la conscience contemporaine la destinée fragile et mortelle des humains, et nous inviter à reconnaître l'apport des aînés en faisant en sorte que la société civile leur procure les moyens de vivre décemment. L'âge mûr, au faite de ses capacités, n'est pas particulièrement propice à l'apprentissage de l'acceptation du don. Et devant l'obligation de demander ou celle de recevoir, l'aîné peut réagir de deux façons : par une attente exaspérée envers les autres et par la critique ou, à l'inverse, par l'absence d'attentes tyranniques et la gratitude envers qui adoucit son existence. Se laisser approcher et se laisser aimer sont des

signes d'une grande maturité non seulement humaine mais chrétienne. En effet, se laisser aimer tel que l'on est sans égard à nos mérites, gratuitement, est ce à quoi Dieu nous convie.

Enfin, chez la personne âgée, la productivité du mitan et l'utilité du temps de la retraite se changent en recherche de fécondité, ce désir de transmettre ses expériences, de porter du fruit, d'avoir une vie signifiante pour soi et pour les autres en dehors de toute productivité. La fécondité n'est pas le résultat de ce que l'on fait mais de ce que l'on est. Elle provient de la confiance donnée à plus grand que soi qui résulte en qualité d'être, en fruits de l'Esprit (*Galates 5, 23*) : écoute, tendresse, bonté, paix, douceur... Ainsi l'aîné qui produit des fruits met-il en valeur une certaine inutilité et manifeste-t-il l'être humain dans toute sa vulnérabilité et sa force. Il offre aux plus jeunes le soutien dans la prise en charge de leur propre destinée et leur rappelle l'équilibre à assurer entre la productivité et l'être.

En résumé

Un éducateur sensible à l'ordinaire de la vie pour favoriser le développement de la vie spirituelle et religieuse à l'âge adulte pourra travailler le rapport aux autres :

- par l'apprentissage de l'intimité avec les autres *chez le jeune adulte*;
- par la découverte et la pratique des traits d'un altruisme mature *chez les gens du mitan*;
- par la recherche et l'incarnation d'une nouvelle utilité sociale au service du bien commun *chez les adultes retraités*;
- par le développement de l'aptitude à recevoir plus qu'à donner et de la capacité de passer de l'utilité sociale à la fécondité *chez les adultes âgés*.

Le rapport au monde au fil des âges de la vie

– *Le jeune adulte* a comme tâche primordiale de s'inscrire dans le monde en cherchant, en trouvant et en prenant sa place. Cette tâche est tout orientée vers l'extériorité. Elle se vit souvent dans des choix provisoires : formation, travail, vie affective et familiale, lieu de résidence. Cette tâche suppose aussi que le rapport à l'argent, aux biens, à la consommation, à la culture, à l'environnement, à la nature, au partage de la richesse se définisse progressivement dans le sens du marché ou dans le sens de valeurs humanitaires. Le rapport au monde extérieur pour le jeune adulte est une bataille dont l'issue n'est pas assurée; elle fait des gagnants, des gens qui se tirent bien de la lutte pour avoir leur place au soleil mais aussi des décrocheurs, des gens qui se trouvent dans un

escalier roulant qui a tendance à descendre plus souvent qu'à monter. Le défi rattaché à l'inscription dans le monde extérieur, c'est *la capacité de se prendre en main malgré le provisoire, de développer l'espérance en l'avenir plutôt que de se résigner à la fatalité. Autrement dit, la capacité d'avancer autant dans l'obscurité que dans la lumière éblouissante de la réussite sociale sans écraser, sans mépriser personne.*

– *L'adulte mature* qui a trouvé sa place dans le monde et y exerce des responsabilités à différents niveaux se voit invité à devenir mentor de la jeune génération. La capacité d'influencer de l'adulte mature, avisé et expérimenté est donc appelée à se vivre sous ce mode : guider, conseiller, éduquer, témoigner. Elle est pour le bénéfice et l'intérêt de l'autre. Le guide partage alors sans condescendance différents savoirs notionnels et expérientiels, des convictions mûries et des compétences certaines. Ainsi sont assurés une transmission et un témoignage favorables à une meilleure insertion dans le monde du travail, de la vie amoureuse et familiale et de l'engagement social. Le rapport aux réalités séculières demeure cependant sujet à confrontation entre les générations, qui ne sont pas toujours sensibles aux *mêmes* réalités; à preuve la tendance de beaucoup de jeunes adultes (et d'adultes matures aussi) à espérer un autre monde qu'ils croient possible et à l'incarner dans des pratiques de simplicité volontaire, de contestation d'une mondialisation inhumaine ou de promotion de gestes concrets pour une terre équitable³⁵. L'adulte mature se doit aussi d'être vigilant dans son propre rapport au cosmos pour ne pas le détruire en l'exploitant et pour ne pas aggraver l'inégalité des chances entre les humains. La tendance nord-américaine généralisée à la surconsommation, à l'exploitation des ressources terrestres à ses propres fins, à une mondialisation du commerce créant des victimes humaines, engendre la dégradation de l'environnement et l'injustice entre les humains. Les biens de la terre appartiennent à tous, ils doivent être préservés et servir les humains, non le contraire. À cet égard, le défi spirituel des adultes matures consiste à *incarner le souci du bien commun et de l'héritage terrestre à laisser aux autres vivants après eux.*

La terre est un organisme vivant dont je fais partie; elle est à la fois la *mère* qui me porte en son sein et en même temps *l'enfant*

³⁵ La tendance à simplifier sa vie va de pair avec une contestation de la société de consommation, du vivre ensemble dominé par les lois du marché et conduisant souvent à la destruction de l'environnement. Sur ce sujet, le livre de base à consulter est Serge MONGEAU, *La simplicité volontaire, plus que jamais...*, Montréal, Éditions Écosociété, 1998. Un organisme québécois, Équiterre, fait aussi la promotion du commerce équitable, de l'agriculture écologique, de l'efficacité énergétique, du développement durable, de la consommation responsable... L'organisme ENVironnement JEUnesse (ENJEU) le fait aussi, surtout auprès des jeunes.

qui est confié à mes soins, que je dois respecter et embellir, protéger contre les exploiters, les vandales et les prédateurs de tous azimuts...

L'être humain est une *créature* [...] Il est aussi *co-créateur*, non pas propriétaire du monde mais locataire respectueux et habile, non pas maître mais invité participant de son devenir, responsable d'en prendre soin, de le gérer afin qu'il donne tous ses fruits en abondance. Devenir spirituel, c'est être atteint dans son corps et dans son âme par les coups portés à la nature, se sentir violenté personnellement par les outrages infligés à l'environnement³⁶.

– *L'adulte à la retraite* rencontre le même défi qu'à l'âge précédent, mais de façon moins pressante, car il n'est plus en situation de responsabilités professionnelles et ses charges familiales ont diminué. Il relève donc ce défi dans la nouvelle utilité sociale qu'il s'est donnée. Cependant, une nouvelle réalité rejoint l'adulte retraité vieillissant : celle de prendre au sérieux la responsabilité de sa santé physique et psychique s'il veut continuer à être actif dans le monde. Le défi consiste à reconnaître sa fragilité physiologique et mentale quand on prend de l'âge. L'humain est une synthèse particulière d'éléments cosmiques et, comme la nature, il est affecté par ce qui se passe autour de lui : la pollution atmosphérique, la transformation des aliments, l'utilisation de pesticides, la qualité de l'eau, etc., et par les agressions de la vie : le stress et l'essoufflement engendrés par l'existence, le manque de temps pour soi, le dérèglement des cellules, la sédentarité, etc. Le vieillissement est plus ou moins précoce selon l'importance de ces facteurs qui s'ajoutent à ceux de l'hérédité, autre facette de notre appartenance à la chaîne des êtres humains. *Viellir en prenant soin de soi, de l'ensemble de son être, est une haute tâche spirituelle, c'est un signe de l'amour de soi et la reconnaissance concrète de notre conditionnement historique.*

– *La personne âgée* est appelée dans son rapport au monde à vivre de nombreuses pertes, d'abord physiologiques, puis matérielles comme sa maison, ses objets familiers et identitaires, son jardin, ses fleurs, etc., et enfin humaines : la perte d'amis, d'un milieu de vie et d'appartenance pour aller vivre en résidence de personnes âgées ou en perte d'autonomie. Le monde extérieur et son monde personnel se rétrécissent dramatiquement. Le défi spirituel rattaché à ce rapport au monde est celui de *passer de l'attachement au détachement*. Se détacher, c'est d'abord accepter de voir son corps flétri, laisser aller ce qui a fait le cœur de sa

³⁶ Richard BERGERON, *Renâitre à la spiritualité*, p. 125s.

présence au monde, laisser partir sans amertume les proches et les amis. C'est se désencombrer de ses biens matériels, accepter d'être en situation de perte de contrôle. C'est aussi, pour le spirituel chrétien, regarder ce qui vient : le retour à sa mère la terre, en se remettant, impuissant mais confiant, entre les mains de son créateur.

En résumé

Un éducateur sensible à l'ordinaire de la vie pour favoriser le développement de la vie spirituelle et religieuse à l'âge adulte pourra travailler le rapport au monde :

- par l'incitation à prendre sa place dans le monde avec persévérance et sans sentiment de fatalité *chez le jeune adulte*;
- par la sensibilisation au rôle de guide et à la protection de l'héritage à laisser aux autres générations *chez les adultes matures*;
- par la sensibilisation au soin de son être corporel et spirituel *chez les personnes retraitées*;
- par l'apprentissage du détachement des choses de ce monde *chez les aînés*.

Le rapport à Dieu au fil des âges de la vie

– *Le jeune adulte* doit quitter le toit familial, le monde affectif de son enfance et de son adolescence, son entourage éducatif et son milieu d'appartenance premier pour prendre son envol. On constate cependant aujourd'hui, au moins dans les pays industrialisés, que plusieurs jeunes adultes éprouvent de la difficulté à déménager dans leur vie à eux. Ils ont plutôt tendance à s'attarder et à s'installer sous le toit familial. Ils traînent dans leurs études, la famille devenant le lieu où l'on continue d'être protégé et pris en charge. Pourtant, une des tâches principales du jeune adulte est bien de quitter le nid familial, de vivre d'une manière autonome et de s'engager à 100% dans la société des gens responsables. Quitter, c'est donc laisser des personnes et un milieu, mais c'est aussi se positionner face aux valeurs humaines, spirituelles et religieuses transmises par ce milieu familial, amical et éducatif. *Faire la critique de l'héritage humain et religieux reçu, prendre ses distances, se resituer par rapport à tout cela et commencer à bâtir sa vie à partir de son positionnement personnel, voilà le défi du jeune adulte dans son rapport au sens de l'existence et à la transcendance.* L'évolution humaine tout comme l'évolution de l'attitude de foi passe donc de l'attachement au groupe familial, social et amical à son détachement pour trouver sa propre position. James W. Fowler³⁷ a

³⁷ James W. FOWLER, *Stages of Faith. The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*, San Francisco, Harper&Row, 1981.

montré dans ses recherches que l'attitude de foi peut changer de centre de référence à partir de l'adolescence en passant du groupe familial élargi à un centre individuel interne. Ce passage dans le rapport à un absolu ou à la possibilité d'un absolu peut se vivre comme un deuil, comme une libération ou comme une poursuite créatrice si le jeune adulte épure ce qu'il a reçu et en garde ce qui est signifiant pour lui, tout en continuant à chercher et à construire sa vie en lien avec cet absolu. Il fait ainsi un premier choix en fidélité à lui-même. S'il choisit l'intimité avec l'absolu, elle se vit dans la rencontre de l'Autre et dans l'ouverture à la différence comme dans l'intimité humaine. Sinon son choix peut aller vers l'indifférence ou l'agnosticisme³⁸.

– *L'adulte mature* vit pendant un certain temps avec les choix de la jeunesse. Mais vient un jour où la fragilité, les limites et la vulnérabilité humaines le heurtent de plein fouet, dans sa vie ou dans celle de ses proches. Et devant la maladie, la souffrance, la mort, il est amené à se poser ou à se reposer la question religieuse de fond : y a-t-il un sens de l'existence qui dépasse infiniment la vie actuelle? Y a-t-il quelque chose à l'origine de l'existence et dont tout dépend? Suis-je le début et la fin de tout? Ainsi, l'adulte qui a déjà donné une première réponse en prenant ses distances à l'égard de l'éducation religieuse de sa jeunesse, ou en l'endossant, est-il amené à se *repositionner devant ces questions existentielles*. Il peut alors confirmer sa première réponse, la débarrasser de ce qui l'encombre ou en donner une nouvelle qu'il tâchera d'incarner concrètement dans sa vie. Mais pour ce faire, il doit d'abord prendre conscience *des idoles qui sont présentes dans sa vie*. Celles-ci sont des faux dieux, des croyances erronées et illusives qui accaparent l'existence, bouchent la vue et empêchent de déceler la présence de Dieu. Mentionnons l'argent, la recherche de pouvoir, la réussite sociale, le bien-être total, la consommation effrénée, le désir d'échapper à l'âge et au temps, etc. Faire du ménage, faire place nette, est vraiment important pour se situer devant le mystère. Il faut donc s'attacher à déceler les idoles omniprésentes dans la société et voir leur envahissement dans sa vie, s'en séparer progressivement et s'allier autrement avec le mystère. L'attitude de foi passe alors par une option individuelle faite de vérité sur soi, de disponibilité, de mise au rancart de la suffisance et du contrôle qui ne conviennent plus. Elle peut porter sur un absolu humain ou divin.

³⁸ Pour beaucoup de jeunes adultes, la séparation entre les domaines de l'humain et du divin est bien affirmée (cela correspond à l'étape 3 d'Oser). Cette séparation se produit souvent au moment où le jeune adulte remet en question les aspects de l'éducation religieuse qui ne lui conviennent plus et a accès à l'étude des sciences et de la philosophie. Pour lui, l'être humain est libre et responsable de sa vie et le transcendant n'y intervient pas.

– *L'adulte retraité* peut s'engouffrer dans une vie centrée sur les soucis matériels et superficiels pour combler une vie qui peut apparaître assez vide et ennuyeuse. Il peut se refermer sur lui-même ou s'évader dans des activités d'ordre occupationnel, sans plus. *Pour vivre sa vie en profondeur, l'adulte retraité est amené à développer sa vie spirituelle* qui consiste, on l'a vu, à aller vers la réalisation la plus grande de soi, à s'unifier et à se dépasser, en développant le rapport à soi, aux autres et au monde. La vie spirituelle chrétienne ajoute à ces rapports le rapport à Dieu qui les teinte de l'Évangile. Toute vie spirituelle est tournée vers la présence à soi-même et l'ouverture à la vie, aux besoins d'autrui et du monde. Elle passe par l'intériorité et l'engagement, les deux étant étroitement liés. L'adulte retraité doit chercher à développer son intériorité (intimité de soi, individuation, communion avec la nature, silence, méditation, etc.) et l'engagement (nouvelle utilité sociale).

– *L'adulte âgé* doit « faire de sa solitude une amie », comme le dit si bien une chanson populaire. Dans la vieillesse, la solitude grandit, la présence autour de soi se fait plus rare. Elle peut creuser un vacuum propice à l'ennui, à l'anxiété, à la rancœur ou au sentiment d'abandon. Elle peut aussi être habitée de façon intense par l'effort pour garder le plus d'autonomie physique et psychique possible, pour s'approcher des personnes aussi limitées que soi, pour rester à l'affût des événements du monde ambiant, pour s'intérioriser, notamment en faisant la relecture de sa vie et en parvenant à l'accepter telle qu'elle a été. La personne âgée est donc *appelée à vivre de plus en plus en s'intériorisant, en habitant sa solitude de façon constructive* pour affronter les nombreux autres défis psychospirituels du grand âge : apprendre à recevoir, apprendre le détachement, l'acceptation sereine de l'approche de la mort, l'intimité avec Dieu autrement que par des prières mécaniques. Ce temps de solitude ressemble aux temps de désert vécus par certains personnages bibliques qui y apprennent à faire la vérité sur eux-mêmes et à découvrir la tendresse de Dieu à leur égard.

En résumé

Un éducateur sensible à l'ordinaire de la vie pour favoriser le développement de la vie spirituelle et religieuse à l'âge adulte pourra travailler le rapport à Dieu :

- par la sensibilisation à critiquer l'univers de sens hérité du milieu éducatif large en vue de se situer individuellement *pour les jeunes adultes*;
- par le repositionnement devant les questions existentielles amenées par la vie et le ménage à faire dans les idoles qui obscurcissent le rapport au mystère *pour les adultes matures*;
- par le développement d'une vie spirituelle humaniste ou religieuse selon le choix effectué *pour les adultes retraités*;
- par l'appel à faire de sa solitude une amie, donc à l'habiter en profondeur *pour les aînés*.

L'adulte au fil des âges de la vie

Premier temps d'intégration

Vous êtes intervenant auprès des adultes et vous voulez travailler un défi psychospirituel avec eux. Pour chacun des défis suivants, indiquez à quel âge de la vie il est plus particulièrement destiné :

a) jeune adulte b) mitan de la vie c) retraite d) vieillesse

- | | |
|--|--------------------------|
| 1. trouver une nouvelle utilité sociale | <input type="checkbox"/> |
| 2. se prendre en main malgré le provisoire et l'incertitude du lendemain | <input type="checkbox"/> |
| 3. développer les diverses facettes de l'altruisme mature | <input type="checkbox"/> |
| 4. apprendre à recevoir plus qu'à donner | <input type="checkbox"/> |
| 5. devenir un mentor, un guide avisé, sans condescendance | <input type="checkbox"/> |
| 6. passer de l'attachement au détachement | <input type="checkbox"/> |
| 7. découvrir sa mission, sa place dans le monde | <input type="checkbox"/> |
| 8. entrer en relation intime avec soi et avec les autres | <input type="checkbox"/> |
| 9. prendre conscience des idoles de sa vie pour se positionner clairement devant son mystère | <input type="checkbox"/> |
| 10. passer de l'utilité sociale à la fécondité | <input type="checkbox"/> |
| 11. prendre au sérieux la responsabilité de sa santé physique et psychique | <input type="checkbox"/> |
| 12. se redéfinir autrement que par le travail de productivité | <input type="checkbox"/> |
| 13. aller vers une plus grande individuation | <input type="checkbox"/> |
| 14. habiter sa solitude grandissante de façon constructive | <input type="checkbox"/> |
| 15. se situer par rapport à l'héritage humain et religieux reçu | <input type="checkbox"/> |
| 16. relire et réinterpréter l'ensemble de sa vie pour parvenir à la sérénité | <input type="checkbox"/> |
| 17. avoir souci de l'héritage terrestre laissé aux autres vivants | <input type="checkbox"/> |
| 18. utiliser une partie de son temps libre pour s'intérioriser et non fuir dans des activités occupationnelles | <input type="checkbox"/> |

N. B. Pour vérifier votre compréhension, les réponses sont : a) 2-7-8-15, b) 3-5-9-13-17, c) 1-11-12-18, d) 4-6-10-14-16.

Deuxième temps d'intégration

Attribuez un chiffre aux affirmations suivantes sur le développement psychospirituel de l'adulte selon l'importance que vous leur attribuez : beaucoup (1) assez (2) peu (3)

1. Je découvre que l'ordinaire de la vie offre de nombreuses portes d'entrée pour développer la vie spirituelle humaniste.
2. Je découvre que l'ordinaire de la vie offre de nombreuses portes d'entrée pour développer la vie spirituelle chrétienne.
3. Je crois qu'un éducateur andragogue peut proposer à des adultes de répondre à ce besoin de sens et d'accomplissement qui jalonne chacun des âges de la vie adulte.
4. Je pense qu'il est relativement facile de faire se rencontrer et se confronter les récits de vie des adultes et ceux de personnages ou de situations bibliques pour éclairer le vécu à la lumière de la foi.
5. J'ai la certitude que les adultes ont un savoir expérientiel, pour certains implicite et pour d'autres explicite, riche d'interrogations et d'éléments de réponses déjà données ou pressenties à des questions spirituelles et religieuses.
6. Je suis à même d'identifier mon propre cheminement spirituel ou religieux suite à ce bref panorama de défis psychospirituels au fil des âges de la vie.
7. Je saisis mieux qu'une crise liée à chaque étape de la vie adulte provoque un déséquilibre qui pose des défis remettant en cause et remaniant des réalités fondamentales de la maturation d'une personne.
8. Je crois que les moments de crise sont des occasions privilégiées pour aider quelqu'un à s'accomplir davantage, car ils créent un espace propice à la recherche d'une voie nouvelle qui ne serait pas cherchée sans eux³⁹.
9. Je suis convaincu qu'il y a moyen de mettre en œuvre des processus d'apprentissage formel et informel (comme ceux qui seront présentés dans les chapitres 3 et 4) pour faire cheminer un adulte aux prises avec un défi particulier.

³⁹ Au chapitre 3, vous trouverez un exemple de démarche catéchétique sur la crise comme potentiel de croissance humaine et/ou religieuse à réaliser avec des adultes intéressés.

2. Le développement du jugement religieux

Après avoir vu combien l'avancée en âge recèle d'ouvertures à saisir pour le développement spirituel et/ou religieux des adultes, voyons-en une autre porte d'entrée. Chaque adulte dans sa vie personnelle est amené à comprendre comment la transcendance intervient dans l'existence et à interpréter les événements de la vie en lien avec son mode de présence, directe ou indirecte, ou son absence. Or, une étude fort intéressante sur le développement du jugement religieux⁴⁰ montre qu'il existe différentes façons de comprendre l'intervention de l'Absolu dans le monde et qu'elles ont des répercussions sur la façon de vivre son rapport à lui et d'interpréter les événements de la vie. Cette théorie, avec ses étapes et ses passages, sera globalement esquissée ici. Oser et Gmünder ont cherché à identifier la présence de constantes dans la résolution de dilemmes religieux liés à l'existence⁴¹. Ils sont arrivés à distinguer six étapes de jugement religieux et cinq passages entre elles. Les constantes demeurent les mêmes au sein d'une même étape ou d'un même passage, mais différent des autres étapes ou passages.

Le développement religieux concerne la plupart des individus, car chacun en vient tôt ou tard à s'interroger sur la possibilité de l'existence d'une transcendance ou d'un Absolu, sur son rôle et son lien tant avec l'être humain qu'avec les événements de sa vie et ceux du monde. Par religieux, il faut entendre, selon les auteurs de cette théorie qui se réfèrent au théologien Paul Tillich⁴², l'acceptation de rechercher le sens de sa vie et de l'existence en lien avec un transcendant et de définir son action dans le monde. Ils distinguent donc entre religion instituée et religion comme recherche profonde de sens. Cette dernière, pour les auteurs, n'est pas d'abord la croyance en l'existence d'un Dieu promue par une religion instituée et la pratique qui en découle. Elle est l'acceptation de s'interroger sur le sens de son existence. Cette recherche existe évidemment dans une religion instituée mais peut aussi s'en détacher. Elle peut notamment

⁴⁰ Fritz OSER, Paul GMÜNDER, Louis RIDEZ, *L'homme, son développement religieux. Étude de structuralisme génétique*, Paris, Cerf, collection « Sciences humaines et religions », 1991. Louis Ridez, traducteur français de cette œuvre allemande, en a rédigé le dernier chapitre. A. Beauchemin présente une synthèse vulgarisée de la version française de l'œuvre dans Suzanne ROUSSEAU (dir.), *L'homme, son développement religieux. Synthèse vulgarisée*, 3^e éd., Département de théologie et de sciences religieuses, UQTR, 2002.

⁴¹ Les chercheurs proposaient des dilemmes religieux hypothétiques à résoudre qui sont présentés dans leur volume. Les sujets interrogés devaient répondre à une série de questions contenant des paramètres inhérents, selon leur hypothèse de recherche, aux diverses possibilités de jugement religieux. L'analyse fouillée de ces entretiens a permis de déceler les étapes et les passages du jugement religieux présentés dans leur théorisation subséquente.

⁴² F. OSER, P. GMÜNDER, L. RIDEZ, *L'homme*, p. 85.

amener une personne à une position de rejet de la transcendance et donc à la négation totale de son rôle dans les événements.

Le jugement religieux, selon Oser et Gmünder, s'exprime dans la prise de position de l'adulte sur le sens d'un événement. Et son évolution telle que décelée par les auteurs passe de la reconnaissance de « l'intervention » de la transcendance dans la vie (dans les trois premières étapes) à la reconnaissance de sa « manifestation » (dans les trois dernières étapes)⁴³. Autrement dit, elle passe de la vision d'une transcendance qui agit directement pour provoquer un changement à celle qui n'agit pas directement dans un but précis mais qui se manifeste en se faisant connaître, en se faisant présente et signifiante. Sa manifestation passe alors par diverses médiations, particulièrement celles des personnes. Le Transcendant ou l'Ultime peut être nommé diversement : le Destin, la Chance, l'Énergie, le Soi divin, l'Âme parcelle divine, la Force, etc., autant que Dieu, Jésus, l'Esprit, le Seigneur, Allah, Brahman, etc., pour autant qu'il est compris comme une réalité ayant un rôle ou une quelconque emprise sur l'existence humaine et dans le monde.

Oser et Gmünder ont trouvé qu'il existe une structure mère religieuse tout comme il existe une structure mère morale. La structure mère religieuse se manifeste quand il s'agit de poser un jugement religieux, de donner un sens à des situations concrètes de la vie en relation avec la reconnaissance d'un transcendant et de son rôle. Ce jugement agit comme un régulateur d'interprétation qui rassure, apaise, nourrit l'espérance, lutte contre la fatalité et permet de trouver la manière de vivre qui sied à l'individu.

On progresse dans le jugement religieux sans sauter d'étapes ou de passages. Ce jugement ne statue pas sur la sainteté d'une personne. En effet, chaque étape correspond à une manière de se situer qui n'est ni pire ni meilleure qu'une autre; les étapes diffèrent cependant par leur complexité croissante. Une personne peut rester à une étape ou à un passage précis toute sa vie, parce que les modalités d'interprétation garantissent un équilibre et une sécurité intérieure. Voici brièvement présentés les six étapes et les passages entre elles.

⁴³ Cette distinction entre intervention et manifestation provient d'une théologienne québécoise, Suzanne Rousseau de l'Université du Québec à Trois-Rivières, qui a trouvé que ces deux modalités expliquaient bien ce que les auteurs nomment le rôle de l'Ultime dans l'existence qui évolue en complexité.

Étapes et passages

Étape 1

Toute-puissance de l'Ultime sur l'existence

L'Ultime est tout-puissant, il est maître de tout, il intervient directement dans l'ordre des choses, il juge et punit. L'être humain est dépendant, soumis, obéissant, sinon il encourt une conséquence punitive. Un certain fatalisme l'anime, car il n'y a pas de hasard, chaque événement porte une intention claire. Tout s'explique.

Exemple : On paie toujours pour ce qu'on fait, on mérite ce qui nous arrive. Rien n'arrive pour rien.

Passage 1-2

Possibilité de concilier un Ultime tout-puissant avec des choses qui dépendent davantage de l'humain ou de la nature

L'être humain prend conscience que l'Ultime n'intervient pas tout le temps. Bien des événements dépendent de décisions humaines ou de la nature des choses. La toute-puissance de l'Ultime est amoindrie mais demeure quand même. L'être humain croit que l'Ultime peut toujours changer les choses et d'obéissant, il devient en situation de partenariat, espérant ainsi l'influencer par ses bonnes actions.

Exemple : La maladie ne vient sans doute pas de Dieu, mais il peut sûrement aider à la guérir.

Étape 2

Influence de l'être humain sur l'Ultime si le premier fait ce qui se doit

L'Ultime intervient encore, mais les humains peuvent gérer des pans de leur existence. Ils sont partenaires et en interaction. Il lui arrive encore de donner des leçons à l'homme, mais sans se venger. L'être humain ne croit plus à l'intention claire derrière un événement, mais plutôt en une intention cachée. La volonté de l'Ultime est perçue comme toujours bonne, mais pas toujours évidente et donc à rechercher. L'Ultime se laisse influencer par l'être humain qui fait ce qui se doit pour connaître sa volonté ou le mettre de son bord par des prières, des promesses, des renoncements, etc. C'est le registre du donnant-donnant qui s'instaure, celui des efforts en vue de mérites qui s'accumulent et qui seront éventuellement récompensés. Ce registre ressemble à la pensée magique et à la pensée positive actuelle. L'être humain prend cependant un certain pouvoir sur sa vie et s'ouvre la possibilité de la réconciliation s'il contre-vient au contrat du donnant-donnant.

Exemple : Cette épreuve veut sûrement me dire quelque chose. Je vais prier pour que Dieu me fasse comprendre ce qu'il y a à comprendre.

Passage 2-3

Déception et interrogation car l'Ultime n'intervient pas directement

L'être humain est déçu car l'Ultime n'intervient pas toujours dans le donnant-donnant. L'être humain ne comprend pas qu'il laisse le mal se produire dans le monde. L'Ultime semble indifférent aux petites et grandes injustices entre les peuples et les gens. L'être humain perd donc son sentiment de petitesse devant la toute-puissance bienveillante de l'Ultime désormais plus ou moins absente. Il se rend compte que des événements se produisent sans que leur cause puisse être clairement identifiée ou attribuée soit à l'Ultime soit aux humains : ils apparaissent inévitables. Il prend conscience qu'il y a des choses sur lesquelles il a un certain pouvoir et dont il est responsable et d'autres sur lesquelles il n'a pas de pouvoir. Un déséquilibre majeur se profile ici : comment faire confiance en un Ultime qui ne fait rien pour les humains? Et de fait, existe-t-il? Ce déséquilibre est indispensable pour arriver à la responsabilité de sa vie et à l'autonomie religieuse de l'individu.

Exemple : Comment se fait-il que ni le Dieu des chrétiens ni le Dieu des musulmans n'aient empêché la guerre en Irak? J'espère qu'ils vont au moins aider les gens à supporter les conséquences de cette guerre.

Étape 3

Séparation des domaines : l'Ultime d'un côté, l'humain de l'autre

L'être humain en vient à séparer les domaines : l'Ultime est responsable dans son domaine; l'être humain exerce son autonomie et prend ses décisions dans le sien. Chacun des domaines ou des champs d'action a ses caractéristiques propres et exige des compétences particulières; l'un et l'autre ne s'influencent pas, chacun jouit d'une autonomie absolue. L'Ultime n'intervient donc plus dans le domaine de l'existence humaine et l'être humain ne peut l'influencer. Cette séparation se vit en privilégiant unilatéralement la responsabilité humaine, la liberté et l'autonomie, en niant toute intention cachée dans les événements. Se creuse alors un fossé entre la transcendance de l'Ultime et l'humain. Cela se vit de trois façons :

- a) *le déiste* ne nie pas l'existence d'un Ultime, fondement de tout et inaccessible, mais pour lui, cela est sans influence sur l'existence per-

sonnelle et collective; il prend ses responsabilités en reconnaissant que certains événements se produisent par la nature des choses;

Exemple : L'être humain est responsable de ses actes, Dieu n'y est pour rien, la chance n'est pas toujours du bon bord.

- b) *l'athée* nie l'existence de tout Ultime et donc de tout lien qu'il pourrait avoir avec l'existence humaine; il intervient pour son propre bonheur et pour l'avancement de l'humanité;

Exemple : L'être humain est responsable de ses actes, Dieu ne peut en être responsable : il n'existe pas.

- c) *le réfugié dans le domaine de l'Ultime* se dégage du domaine de l'humain pour donner priorité à l'Ultime ou le privilégier et s'investir dans des actions lui permettant de le rejoindre;

Exemple : L'humain est responsable de ses actes. Mais il trouve sa raison d'être et sa force en Dieu.

À cette étape, le *doute* devient omniprésent dans la poursuite du développement du jugement religieux. La personne n'a aucune preuve de l'existence de Dieu ou d'un Ultime et aucun pouvoir sur lui. Le passage obligé à intégrer dans son développement, c'est l'acceptation de l'incertitude tant de l'existence de l'Ultime que de son action et de son utilité dans l'existence humaine. Si l'athée n'accède pas à l'acceptation de ces incertitudes, il lui sera difficile de continuer à développer son jugement religieux, à moins que des valeurs fondamentales comme la justice, la compassion, la dignité tiennent lieu d'Ultime dans sa vie. Si la personne réfugiée dans le domaine de l'Ultime n'accède pas à la position du déiste et ne redonne pas au domaine de l'humain sa valeur et sa place, il lui sera également difficile de poursuivre son cheminement.

Passage 3-4

Conscience des limites humaines et interrogation sur l'existence d'un transcendant à l'origine de toute existence

L'expérience humaine révèle à un moment donné à l'être humain sa vulnérabilité et son inaptitude à expliquer l'origine de la vie et de l'être, tout en maintenant son autonomie et sa responsabilité dans le monde. La personne recherche alors un sens qui déborde sa finitude et le positivisme du monde ambiant pour lequel n'est vrai que ce qui se voit, se touche et se vérifie dans les faits. Par delà ce que l'on voit et touche, y a-t-il quelque chose d'autre, invisible mais vrai? L'autonomie absolue qui marque la séparation des domaines de l'Ultime et de l'humain est questionnée, elle devient moins radicale, plus relative. Une possibilité

se fait jour : celle de reconnaître son état de créature, dépendante d'une source d'être qui, elle, ne dépend de rien et dont tout dépend; celle de recevoir cet état et de le développer sans que la conscience du don gratuit reçu soit toujours très claire. On est en voie ainsi de passer à l'autonomie religieuse en reconnaissant qu'un transcendant inconditionnel est peut-être à l'origine de la vie, de l'être. Le domaine de l'Ultime qui ne renie pas l'autonomie et la liberté de l'être humain a peut-être un lien avec le domaine de l'existence humaine. On entre ici dans une tout autre dynamique : n'ayant aucune certitude de l'existence du divin ou de l'Ultime, la personne fait confiance à quelque chose qui la dépasse infiniment, à la transcendance, elle peut lire autrement la vie et s'acheminer vers ce qui peut-être l'oriente fondamentalement.

Exemple : Je suis conscient de ma vulnérabilité physique et mentale, mais je me demande s'il n'y a pas quelque chose qui dépasse cette vulnérabilité et lui donne sens.

Étape 4

Liberté de l'être humain au service de l'intention de l'Ultime sur le monde

La personne découvre ici qu'elle reste autonome et libre sans que l'Ultime n'intervienne directement dans l'existence indépendamment d'elle. Elle saisit et interprète qu'il se manifeste indirectement par médiation; elle cherche les signes de l'intention du projet créateur. Il ne s'agit plus d'intervention de l'Ultime, mais de sa manifestation. Ce dernier est reconnu comme créateur, fondement, animant tout d'une intention initiale vers le bien de l'humanité à laquelle l'être humain est appelé à collaborer parce qu'il en est une partie indispensable. La responsabilité de l'être humain est donc à lier étroitement et librement à son dessein sur l'ensemble de la création. Il ne s'agit pas d'obéir servilement à l'Ultime mais d'accepter de rechercher son interpellation inscrite dans le réel, dans les réalités humaines qui manifestent son intention, son projet.

Exemple : Je cherche le rêve de Dieu sur le monde et sur mon existence pour y répondre du mieux que je peux.

Passage 4-5

Interrogation sur la possibilité d'une vraie liberté limitée par un plan extérieur

L'être humain s'interroge : une liberté réglée sur un plan déterminé d'avance et incontestable n'est-elle pas limitée? Est-ce une vraie liberté? Ce dilemme conduit à considérer l'Ultime comme de plus en plus dé-

pendant de la liberté humaine. L'être humain peut accepter, négliger ou refuser la visée bienfaisante du plan initial de création. Il est plus puissant qu'il ne le pensait. L'évolution du monde ne reposerait-elle pas plus sur l'action humaine que sur l'intention initiale du créateur? La manifestation de l'Ultime ne serait-elle pas plutôt dans le don de la liberté et dans ce que la personne peut en faire pour ou contre les autres membres de l'humanité?

Exemple : Je me rends compte que ni dieu ni diable ne peuvent m'obliger à agir dans le sens du bonheur ou du malheur de l'humanité. Ma liberté est bien plus grande que je ne le pensais.

Étape 5

Impuissance de l'Ultime et puissance de la liberté humaine font que le sort de l'humanité dépend des relations des humains entre eux

L'Ultime crée l'être humain libre. Le devenir de l'humanité est donc entre les mains et la volonté d'aimer des humains. L'Ultime se fait impuissant face à ce devenir. Les humains sont entièrement responsables aussi bien des horreurs qu'ils commettent que de leurs grandes réalisations. La personne se distancie donc d'un projet créateur initial qui invitait à être partie indispensable de sa réalisation. La personne a désormais conscience que le rapport entre elle et l'Ultime est déplacé et reporté dans les relations entre les humains. Elle comprend que la qualité de ces relations conditionne le sort de tous et de chacun : épanouissement ou oppression, inclusion ou exclusion, vie ou mort, liberté ou esclavage, santé ou maladie, bien-être ou pauvreté, etc. L'Ultime se perçoit, se médiatise par et dans la rencontre entre les humains. La transcendance devient visible dans l'amour des uns envers les autres qui seul peut transformer le monde et l'acheminer vers sa libération ou sa pleine réalisation. L'Ultime qui prend le risque de l'impuissance manifeste sa tendresse par la médiation de l'amour mutuel.

Exemple : Quand j'aime l'autre, c'est Dieu qui aime à travers moi. En moi, l'autre peut lire la tendresse de Dieu à son égard.

Passage 5-6⁴⁴

Interrogation sur le caractère d'absolu d'une liberté donnée par un autre

L'Ultime s'est rendu impuissant en risquant le don universel de la liberté par amour des humains. Il est donc en quelque sorte limité par

⁴⁴ Le passage 5-6 est absent et l'étape 6, peu vérifiée empiriquement, chez Oser et Gmünder. Aussi leur description est-elle ici déduite et présumée de ce qu'ils ont dit des étapes 5 et 6.

l'humain. Le don provenant d'un autre que soi ne peut être considéré comme absolu, parce que précisément il est reçu d'un autre. L'être humain est ainsi limité puisqu'il demeure conditionné par l'Ultime. De plus, les humains jouissant du don de la liberté sont eux aussi à certains égards impuissants, car l'être humain créé libre rencontre d'autres humains créés libres eux aussi. L'humain est limité par l'humain. Cette relation mutuelle faite à la fois de puissance et d'impuissance, fruit de l'amour dans la liberté, montre l'enjeu fondamental de la liberté amoureuse entre l'Ultime et l'être humain.

Exemple : J'ai rencontré quelqu'un qui m'a fait comprendre qu'il m'aimait dans mes grandeurs et mes misères, parce que je suis plus que les unes et les autres.

Étape 6

L'amour inconditionnel, fondement de la solidarité universelle

Selon les auteurs, cette étape se retrouve au sommet du développement du jugement religieux. Le don de la liberté à chaque personne lui confère une valeur et une dignité inaliénables. Et l'Ultime laisse chacun libre de l'aimer et d'aimer les autres humains. Le don de la liberté est le fondement de l'amour de l'Ultime, qui se fait dépendant de la réponse amoureuse de l'individu. Celui-ci est appelé à donner cette réponse qui invite à la solidarité universelle avec tous les humains, quels que soient leurs vertus ou leurs crimes. La médiation entre l'Ultime et les humains passe par cette solidarité intégrant l'amour des moins aimables, des pervers, des injustes, des méprisés, des méprisables. Car l'Ultime aime tous les humains, quelle que soit la façon dont ils usent de leur liberté et même si cette utilisation l'atteint comme un parent l'est devant une déviance de son enfant. Et l'amour inconditionnel des autres témoigne de cet amour inconditionnel de l'Ultime.

Exemple : J'ai réussi après toutes ces années à pardonner au chauffard ivre qui a causé la mort de mon fils et à prier pour lui.

Les sept pôles du développement du jugement religieux

À la fin de cette courte présentation, soulignons les pôles qui ont guidé les auteurs dans leur recherche. Par pôles, il faut entendre les dimensions religieuses fondamentales et divergentes (au nombre de sept) entre lesquelles la personne doit rechercher un équilibre pour interpréter une réalité ou une situation concrète de la vie. Sa façon d'équilibrer ces dimensions indique à quelle étape du jugement religieux elle se situe,

jugement dont le développement va vers une complexité croissante dans l'intégration des pôles. Ceux-ci sont : liberté et dépendance, transcendance et immanence, sacré et profane, espérance et absurdité, confiance et peur, durée et précarité, mystérieux et fonctionnel. Voici comment trois des pôles qui apparaissent majeurs jouent selon les étapes du jugement religieux.

La liberté et la dépendance

Le développement du jugement religieux part de la dépendance ou de la soumission à la toute-puissance de l'Ultime, passe par la liberté à son égard en séparant les domaines et en les rendant indépendants l'un de l'autre, et se déploie dans la complexité de l'interdépendance.

La transcendance et l'immanence

Le développement du jugement religieux part de la transcendance de l'Ultime qui domine l'être humain comme une marionnette, passe par l'indépendance entre la transcendance et l'immanence et se déploie de la transcendance dans l'immanence (étape 5) et de l'immanence dans la transcendance (étape 6).

Le sacré et le profane

Le développement du jugement religieux part du recours à un Ultime séparé du profane mais nécessaire pour interpréter la vie, passe par l'indépendance entre le sacré et le profane sans besoin d'y recourir, et se déploie dans la reconnaissance ou la transparence du sacré dans le profane.

Y a-t-il des liens entre le développement psychospirituel de l'adulte et celui du jugement religieux?

On peut trouver certaines correspondances entre ces deux visions, bien d'autres existent. Voici quelques exemples où les situations s'éclairent mutuellement. Pour ces exemples, l'Ultime sera nommé Dieu.

– Si le jeune adulte examine l'héritage religieux légué et que celui-ci se situe aux étapes 1 ou 2 du jugement religieux, il peut se sentir à l'étroit ou en contradiction avec la vision scientifique du monde acquise progressivement. Il va remettre en question la façon de situer l'intervention de Dieu directement dans l'existence. On le retrouvera en passage 2-3 ou en étape 3, souvent comme déiste ou agnostique. Le dilemme 3-4 qui amène la personne responsable de sa vie à s'interroger sur un sens potentiel débordant sa finitude devra le toucher par la suite, sinon il demeurera au stade de la séparation irrémédiable des domaines de l'Ultime et de l'humain toute sa vie.

– On peut observer que les intervenants en éducation spirituelle ou religieuse, pour la plupart au mitan de la vie, se retrouvent souvent à l'étape 4. Ils ont assumé la responsabilité de leur vie et ne la considèrent pas dirigée par une transcendance toute-puissante et extérieure avec laquelle ils doivent marchander. Ils ont délaissé la vision de Dieu qui intervient directement dans la vie. Ils ont assumé l'indépendance des domaines. Ils accèdent à la vision d'un Dieu qui se manifeste en respectant la liberté et qui invite à la mettre au service de l'intention créatrice de son projet sur le monde; ils s'ouvrent donc à l'interdépendance des domaines.

– Une personne âgée ou une personne mature en phase terminale peut être angoissée en pensant à l'approche de la mort si sa vision de Dieu est demeurée celle d'un maître qui juge selon les mérites, bien qu'on lui ait dit que Dieu est Amour. Cette personne conçoit alors un Dieu qui intervient directement, les humains n'ayant pas fait ce qu'il fallait pour bien l'influencer. Elle considère ne pas avoir accumulé les efforts requis pour être récompensée. Cette vision relève de l'étape 2 du jugement religieux. Mais il serait contre-indiqué de proposer un dilemme qui déstabilise la personne à ce moment de sa vie. L'orienter vers la réconciliation avec Dieu, puisqu'ils sont en contrat donnant-donnant, est sans doute plus approprié.

– Il peut être difficile pour un adulte en pleine possession de ses moyens et désireux de laisser sa marque de comprendre que d'autres — qu'on est alors tenté de juger naïfs ou masochistes — se sentent en solidarité avec des êtres humains déchus, criminels, pervers ou méprisables et les traitent avec amour, respect et compassion. (C'est le cas par exemple d'une religieuse, sœur Hélène Prejean, qui a accompagné jusqu'à sa mort un meurtrier de deux adolescents. Son histoire est racontée dans le film de Tim Robbins, *Dead Man Walking*, plaidoyer en faveur de l'amour et du pardon.) L'atteinte d'un niveau complexe de jugement religieux témoigne cependant du chemin à faire pour arriver à vivre l'amour inconditionnel comme source d'humanité et fondement de la solidarité universelle.

Le développement du jugement religieux

Premier temps d'intégration

À quelle étape ou quel passage du jugement religieux se situe une personne qui s'exprime spontanément en ces termes?

1. Dieu éprouve les personnes qu'il aime.
2. La personne collabore à l'intention du créateur sur le monde.
3. Dieu nous laisse peut-être une trop grande liberté.
4. L'être humain peut compatir à la souffrance des criminels.
5. Dieu n'a rien à voir avec tel accident bête.
6. Dieu veut nous enseigner quelque chose par tel événement.
7. L'amour des autres est l'expression de la tendresse de Dieu pour nous.
8. Dans la parabole de l'enfant prodigue, le père est injuste avec le fils aîné qui mérite sa reconnaissance pour sa fidélité.
9. La prière ne sert à rien, je vais me passer d'un Dieu qui semble indifférent à mes demandes.
10. Qui est ce Dieu qui laisse mourir des enfants?

Les réponses : 1 : étape 1; 2 : étape 4; 3 : passage 4-5 et étape 5; 4 : étape 6; 5 : à compter de l'étape 3; 6 : étape 2; 7 : étape 5; 8 : étape 2; 9 : passage 2-3; 10 : passage 2-3.

Deuxième temps d'intégration

Attribuez un chiffre aux affirmations suivantes sur le développement du jugement religieux de l'adulte : beaucoup (1) assez (2) peu (3)

1. Je comprends pourquoi et d'où viennent les diverses interprétations devant un même événement.
2. Je saisis que ma façon comme intervenant ou intervenante de comprendre le rôle de Dieu dans l'existence influence toutes mes interprétations des événements de la vie et mon interprétation des textes bibliques.
3. Je comprends que je peux m'adresser à des gens qui ont un développement plus complexe ou moins complexe que le mien, qui ne verront pas les choses de la même manière que moi.
4. Je peux identifier à quelle étape butent les gens qui refusent la transcendance dans le monde.
5. Je peux expliquer que le doute fait partie intégrante du cheminement religieux.
6. J'ai découvert qu'une étape majeure se joue quand une personne, autonome et responsable de sa vie, accepte de s'interroger sur la possibilité de l'existence d'un transcendant à l'origine de la vie et du monde et sur les conséquences d'une telle croyance.
7. Je sais que comme intervenant ou intervenante je dois discerner s'il est opportun, pour faire avancer quelqu'un, de lui présenter le dilemme qui va l'introduire dans un passage vers un jugement religieux plus complexe et je sais que le passage à travers ce nouveau dilemme est le seul moyen de développer son jugement religieux.
8. Je comprends que seules de rares personnes vivent l'amour inconditionnel de criminels, de pervers ou de pestiférés du fait de leur dignité humaine inaliénable et de l'amour inconditionnel de Dieu pour tous les humains.
9. Je crois que nous sommes foncièrement libres et que le chemin habituel d'une personne l'amène à se croire d'abord dépendante de Dieu, puis autonome à son égard, et enfin libre dans l'interdépendance.
10. Je crois que tout agent de pastorale a avantage à se situer à un niveau de jugement religieux plus complexe que celui des gens auprès de qui il intervient.

3. Le développement de l'attitude de foi

La façon de prendre une option devant les questions ultimes de l'existence et de structurer son univers de sens selon cette option est une autre avenue théorique qui a été explorée et qui a abouti à un modèle de développement de la foi. Cette théorie de James W. Fowler⁴⁵ porte sur le développement de l'attitude de foi.

Par *attitude* de foi, il faut entendre *la façon dont se construit et se vit la disposition à interpréter* les réalités importantes de l'existence et à adhérer à ce sens. On peut aussi entendre la manière dont se forment les représentations liées à la façon de croire. L'auteur ne parle pas du *contenu* d'une foi particulière; il ne parle pas non plus de la foi comme réalité vécue. La *foi* elle-même y est comprise dans un sens très large, emprunté à Paul Tillich, comme étant *l'option de sens prise devant les réalités existentielles les plus importantes*.

La recherche de Fowler est réalisée à partir d'entrevues qui ont été par la suite analysées pour en dégager des constantes. Elle montre que la façon dont se construit la disposition à interpréter les réalités ultimes de l'existence passe par des stades successifs de l'enfance à l'âge adulte. Ceux-ci gagnent en complexité. Des liens assez lâches sont à établir à titre indicatif entre l'âge chronologique et les stades. Une personne peut rester toute sa vie à un stade particulier de l'attitude de foi sans passer au stade ultérieur et bien vivre, satisfaite du sens qu'elle attribue aux réalités existentielles et de sa façon de les vivre.

Cette théorie traite donc foncièrement de vie spirituelle, mais elle est applicable à toute vie spirituelle religieuse, incluant la vie religieuse instituée. De plus, James W. Fowler a lui-même fait la corrélation entre les données de sa recherche sur les stades du développement de la foi dans le cycle de la vie adulte et celles de Robert Kegan⁴⁶ sur les stades de développement du moi. Cette corrélation entre les deux théories est présentée ici.

⁴⁵ James W. FOWLER, *Stages of Faith. The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*, San Francisco, Harper&Row, 1981, et *Faith Development and Pastoral Care*, Philadelphia, Fortress Press, coll. « Theology and Pastoral Care », 1987.

⁴⁶ Robert KEGAN, *The Evolving Self. Problems and Process in Human Development*, Cambridge, Harvard University Press, 1982.

Avant l'âge adulte

1^{er} stade : de 0 à 2 ans

À ce stade (appelé par Fowler « primal »), l'enfant ne distingue pas entre lui et les personnes qui l'entourent. Il n'y a donc pas d'attitude de foi.

2^e stade : de 2 à 5 ans

À ce stade (appelé par Fowler « intuitif-projectif »), l'enfant vit dans la naïveté et l'égoïsme, en mêlant ses perspectives et celles des autres, la fantaisie et la réalité. Il vit dans le merveilleux.

Attitude de foi : pour interpréter l'existence, il adopte les attitudes de ses proches face à la vie et à son sens, il les mime ou les imite.

3^e stade : de 6-8 ans à 12 ans

À ce stade (appelé par Fowler « mythique-littéral »), l'enfant est influencé non seulement par la famille mais aussi par le milieu scolaire et l'environnement social. Il voit tout à travers son petit moi personnel (désirs, besoins, intérêts). Sa pensée opérationnelle concrète se développe, il commence à mieux distinguer le réel et la fantaisie. Sa capacité à considérer le point de vue de l'autre se développe peu à peu. Un certain sens de l'équité entre pairs se fait jour, basé sur le désir que tous soient traités de la même façon. L'imagination joue un grand rôle dans l'interprétation qu'il se fait de la vie.

Attitude de foi : pour interpréter l'existence et saisir ce qui est important et vivifiant, l'enfant de cet âge adopte les représentations de sa communauté de vie élargie. Son univers de sens assume les valeurs, les habitudes et les convictions des personnes significatives pour lui. Leur appropriation passe par la participation à la vie de son groupe d'appartenance et l'accueil de ses récits, reçus souvent selon la lettre et de façon plutôt univoque. Le jeune prend peu de distance pour regarder sa propre réalité ou porter un regard quelque peu critique sur les significations proposées. Si l'enfant a accès aux récits d'une tradition religieuse ou d'une sagesse humaine, il y entrera assez facilement et se collera d'assez près au sens qu'on leur aura attribué. Mais souvent à la pré-adolescence et généralement à l'adolescence, de profonds changements se produisent dans la disposition à interpréter.

À l'âge adulte⁴⁷

1^{er} stade : le Nous (à partir de 12 ans et peut se prolonger toute la vie)

Ce stade de la foi (appelée par Fowler « synthétique-conventionnelle ») correspond au moi interpersonnel : le désir de mutualité dans le « NOUS » caractérise bien l'adolescence et ce stade de l'attitude de foi. L'adolescent en recherche d'autonomie développe son je en se distanciant de sa famille, mais en lien étroit avec son groupe de pairs. L'image de soi se forme conformément à celle qui est vue et communiquée par les autres dans le groupe. Elle se déploie à partir de ce miroir rassurant et bienveillant. Être bien dans le groupe et avec ses leaders, l'accepter sans le critiquer, partager l'ensemble de ses idées, valeurs, habitudes, rites et fêtes lui est essentiel. Le tout est accepté en bloc et ressenti comme meilleur que n'importe quoi d'autre. Sortir du groupe met en péril l'identité, la communion et la sécurité. La fidélité et la loyauté sont donc de rigueur. Cette période est aussi marquée sur le plan du développement intellectuel par la capacité de pensée abstraite et de manipulation de concepts. En petits groupes, on refait le monde, on le rêve à partir des valeurs communes.

Attitude de foi : pour interpréter l'existence, la personne se fie et se conforme en toute fidélité à ce que véhicule son groupe d'appartenance parce qu'il est significatif, totalement reconnu et accepté dans ses façons de penser, d'être et d'agir. Elle partage donc les visions, les valeurs et les pratiques de son groupe. Elle le fait dans l'harmonie, dans la dépendance, dans la communion et dans la confiance. Elle croit que son groupe représente ce qu'il y a de mieux, qu'en dehors de lui rien n'est sûr, que les autres devraient penser et vivre comme lui. L'interprétation se fait sans distance critique; correspondre aux attentes du groupe est primordial. L'interprétation s'harmonise en recherchant ce qui vient confirmer le je. Somme toute, elle réside davantage dans les normes du groupe de semblables ou d'appartenance (interprétation en « nous ») que dans le centre intérieur de la personne.

Exemple sur le plan spirituel

Je partage la même conviction que mon groupe : la concentration et l'imagerie mentale intenses sur ce qui est désiré peuvent nous le procurer.

⁴⁷ Paul-André Giguère a fait une présentation intéressante de la théorie de Fowler au chapitre 3 de son ouvrage *Une foi d'adulte* (Ottawa, Novalis, 1991, nouvelle édition 2005). Il attribue pertinemment aux quatre stades de la vie adulte des noms nouveaux : le stade de l'appartenance communautaire (foi synthétique-conventionnelle), de la référence à soi (foi individuelle-réflexive), de la réappropriation (foi conjonctive) et de l'universel (foi universalisante).

Exemple sur le plan religieux

Les croyants doivent suivre ce qu'enseigne l'Église. Ils n'ont pas le droit de prendre ceci et de laisser cela, de pratiquer chacun à leur manière. Sinon, il n'y a plus d'unanimité, de pensée commune, de certitude possible.

2^e stade : le je (vers 18 ans; il arrive parfois que ce stade ne soit jamais atteint)

Ce stade de la foi (appelée par Fowler « individuelle-réflexive ») correspond au développement de la personne qui rejette la dépendance et la soumission au groupe d'appartenance. Elle se veut autonome, critique, responsable de ses choix qui sont désormais toujours réfléchis et peuvent venir confirmer ou infirmer ses choix antérieurs. L'individu se fie à lui-même pour juger des réalités; il tient compte de ses exigences intérieures et devient son propre point de référence. Les attentes et le regard des autres n'ont plus le même poids qu'avant. Une remise en question par rapport à ce qui faisait le centre de sa vie est entreprise. C'est un passage difficile pour certains, car il peut être déchirant de se séparer en tout ou en partie d'un groupe. D'autres le vivront plus facilement, car ils se sentiront libérés d'un certain sentiment d'aliénation, de dépendance ou d'entrave à leur liberté. Une personne peut cependant reconsidérer son appartenance au groupe et la garder, non plus portée par les autres mais en fidélité à elle-même. Mais généralement, à ce stade, elle peut vivre des rejets, des mises à distance, des sélections, des emprunts, des pertes et des fidélités dans ses valeurs, dans ses croyances et dans ses engagements. Ce stade ouvre à la tolérance, au pluralisme et à la prise en charge.

Attitude de foi : pour interpréter l'existence, l'individu rejette la sujétion à son groupe d'appartenance antérieur. Il se tourne vers lui-même, tient compte de ses aspirations, de sa conscience, de sa cohérence avec lui-même (interprétation en « je »). Il fait un grand ménage dans les valeurs, les croyances, les rites, la morale et les engagements liés à son groupe et choisit ce qu'il garde, renie ou nuance. Il va jusqu'à faire des emprunts de croyances ou de pratiques dans de nouvelles directions. Il donne à son existence une signification et une coloration personnelles en jugeant lui-même de la valeur des emprunts à d'autres sources. Ce stade de foi individuelle est rarement atteint avant 18 ans.

Exemple sur le plan spirituel

Bien des philosophes et des scientifiques pensent qu'aucune transcendance n'existe. Après y avoir cru enfant, je suis main-

tenant d'avis que l'être humain est responsable de lui-même et que c'est lui qui donne sens aux réalités existentielles, personne d'autre.

Exemple sur le plan religieux

Je n'accepte pas que l'Église dirige mes choix moraux, qu'elle m'impose des rites et des croyances qui n'ont plus de sens pour moi. Je délaisse cela, mais je crois en un Dieu créateur, présent et bienveillant.

3^e stade : la ré-union (rarement avant 35-40 ans)

Ce stade de la foi (appelée par Fowler « conjonctive ») correspond au moi interindividuel : le désir d'individuation de l'adulte mature fait qu'à un moment donné il veut récupérer des éléments de son être mis de côté, niés ou rejetés auparavant, et ce dans le but de s'unifier. Il s'ouvre donc à la complexité des choses, il supporte mieux l'ambiguïté, le pluralisme, les divers positionnements, il manifeste plus de tolérance. Il réconcilie des aspects qui lui apparaissaient irréconciliables, il conjugue les contraires en lui, il s'ouvre à l'interdépendance, à la solidarité, il aspire à moins de division en lui et autour de lui. Il se réapproprie des choses auparavant rejetées. Il n'est plus sur la défensive, il sélectionne moins, il est ouverture à l'humain. Ce n'est plus le moi qui domine, mais l'être dans sa profondeur.

Attitude de foi : pour interpréter l'existence, la personne lit les événements de la vie en mettant en relation des éléments de sens qu'elle n'aurait jamais pensé conciliables. Elle unit à nouveau ce qui avait été mis de côté comme momentanément insignifiant. Elle accueille ce qui pouvait l'avoir habitée auparavant, mais dans une nouvelle lumière. Le doute et l'incertitude font partie intégrante de ce stade qui s'ouvre à la complexité et à l'ambiguïté des choses; ce faisant, la personne élargit ses horizons. La foi est « conjonctive » en ce sens qu'au lieu de séparer elle relie, réunit les choses, les êtres, les croyances. L'univers de sens prend de l'expansion en conjonction avec d'autres façons, humanistes ou religieuses, de penser l'existence, qui sont vues comme une richesse complémentaire à connaître. Et la personne va vers un sentiment d'unification de l'être, une communion profonde avec les humains en recherche de sens, quels qu'ils soient, et une ouverture vers une conscience sociale large. Ce stade rarement atteint ne l'est jamais avant la quarantaine.

Exemple sur le plan spirituel

Je fais partie d'un groupe communautaire qui travaille à la

défense et à l'insertion des exclus et des laissés-pour-compte. Avant, je croyais que chacun faisait son destin. J'ai essayé de comprendre pourquoi certains étaient si démunis. Pour moi, cela provient de l'insouciance du système économique à générer des emplois décents pour tous et de la cupidité des possédants. Je sais que je ne pourrai plus, comme avant, me fermer les yeux sur cette portion de l'humanité qui souffre. Car nous sommes tous solidaires et si quelqu'un est rejeté, je le suis aussi, ce rejet est une blessure à ma propre humanité.

Exemple sur le plan religieux

Le pardon des offenses et le pardon sacramentel proposé par l'Église sont redevenus importants, car je me suis rendu compte que si je ne sais pas pardonner, je manque de compassion, et que si je ne sais pas recevoir le pardon, je passe à côté de Dieu.

4^e stade : la solidarité universelle (sans indication d'âge)

Ce stade de la foi (appelée par Fowler « universalisante » et sans correspondance chez Kegan, qui s'arrête au moi interindividuel) correspond à l'enracinement en Dieu en même temps qu'à un engagement humanitaire très important. Ce stade du souci de l'universel est rarissime dans les entrevues. Il se vit dans la décentration de soi et la reconnaissance de son enracinement dans plus grand que soi, qui favorise l'accomplissement de soi. Les humains sont perçus comme égaux en dignité, aimés sans conditions, ce qui pousse à un engagement concret.

Attitude de foi : pour interpréter l'existence, la personne se sait solidaire et responsable de l'humanité, du bonheur de tous. Elle s'y insère, dans un secteur particulier, dans un engagement à le transformer pour qu'y règne plus de justice et de fraternité. L'intégration de soi est confiée à l'Autre dont tout dépend, et la personne vit dans le monde profondément enracinée, tout en manifestant une grande liberté intérieure.

Exemple sur le plan spirituel

Tout ce qui est humain a pour moi valeur suprême. Et je crois que la personne humaine a les potentialités de rendre l'humain plus humain et la terre, plus habitable pour tous et pour chacun. Je m'y engage dans la mesure de mes capacités, je crois que c'est ainsi que je vais m'accomplir pleinement.

Exemple sur le plan religieux

La foi en Dieu proposée par l'Église renferme une part d'obscurité qui invite à la confiance en ce qui dépasse absolument la

personne. Cette foi obscure ne détourne pas de l'engagement, au contraire elle pousse à s'immerger de plus en plus profondément dans le terreau humain pour l'améliorer.

Critères à la base de la théorie de Fowler

Chaque stade de l'attitude de foi manifeste une forme de cohérence. D'un stade à l'autre, la cohérence change. Celle-ci est établie à partir de sept critères : la forme de raisonnement logique, la cohérence donnée à l'environnement, le rôle social mis en œuvre, le lieu de l'autorité, les frontières de la conscience sociale, le niveau du jugement moral et les rôles attribués aux symboles. Voici comment quelques critères jouent aux différents stades de l'attitude de foi⁴⁸.

Le rôle social mis en œuvre

- La personne part du poids du jugement et des attentes des autres sur elle dans sa façon de vivre la réciprocité interpersonnelle (stade du nous);
- ensuite, pour développer la capacité de réciprocité avec son groupe, elle désire évaluer elle-même sa façon de voir à la lumière de celle des autres et elle la défend (stade du je);
- puis elle acquiert une plus grande capacité de prendre en compte la perspective des autres personnes et groupes, elle s'y ouvre, s'y rend vulnérable en suspendant son point de vue (stade de la ré-union);
- enfin, elle devient capable de prendre le point de vue d'un idéal puisé à une profonde communion avec l'Être (stade de la solidarité universelle).

Le lieu de l'autorité

- L'autorité repose d'abord sur les qualités de personnes significatives et attrayantes, responsables du groupe, qui correspondent aux attentes, inspirent confiance, de sorte que les règles imposées de l'extérieur sont acceptées (stade du nous);
- l'autorité est ensuite référée à un processus interne de comparaison critique entre ses exigences personnelles et celles proposées par l'autorité, la personne devient responsable et autonome de ses choix et de sa vision (stade du je);
- puis l'autorité est regardée à travers différentes perspectives toutes porteuses de vérités et confrontée à une subjectivité plus affir-

⁴⁸ Inspiré de CNER, *Formation chrétienne des adultes*, Paris, Desclée de Brouwer, 1986, p. 130-133.

- mée qui peut les synthétiser et les réunir (stade de la ré-union);
- enfin, l'autorité est décentrée de soi et recentrée sur l'appel au dépassement de soi (stade de la solidarité universelle).

Les frontières de la conscience sociale

- La conscience sociale débute par une identité forgée dans et à même l'appartenance à un groupe (stade du nous);
- elle reconnaît l'existence d'autres groupes aux intérêts différents plus ou moins intéressants et prend position vis-à-vis d'eux (stade du je);
- puis elle s'ouvre à l'appartenance à des communautés débordant les frontières étroites de son pays, de sa race, de sa religion, etc., et au combat pour la justice (stade de la ré-union);
- enfin, la conscience sociale devient sensible à la communauté universelle de façon incarnée (stade de la solidarité universelle).

Chaque stade reproduit une cristallisation spécifique des sept critères dans la disposition à interpréter les réalités existentielles. Il manifeste un certain équilibre satisfaisant pour un temps. Ce qui fait passer d'un stade à l'autre, ce sont des facteurs personnels ou sociaux, inattendus ou prévisibles, tels l'évolution du moi, un conflit conjugal, une invitation à assumer une responsabilité, une crise de développement, des reculs sociaux, le départ d'un enfant, un déménagement, un questionnement, etc.

Un éducateur se doit de respecter chaque personne dans son attitude de foi, mais il est aussi heureux que des gens aux cheminements différents se rencontrent pour que chacun puisse se remettre en question ou témoigner de ses convictions selon les situations.

Y a-t-il des liens entre le développement psychospirituel de l'adulte, celui du jugement religieux et celui de l'attitude de foi?

Il existe des correspondances, des liens de complémentarité et d'explicitation entre ces trois perspectives, mais leur concordance n'est pas absolue ni synchronisée. En voici quelques exemples parmi bien d'autres.

- Au moment où le jeune adulte prend ses distances à l'égard de l'univers de sens hérité de son milieu familial et social (défi d'un âge de la vie), il peut s'acheminer vers une attitude de foi en « je » (Fowler) et son jugement religieux peut l'amener à séparer le domaine de l'Ultime et celui de l'humain (Oser).

- Au moment où l'adulte mature poursuit son processus d'individuation ou son cheminement pour devenir plus pleinement lui-même (défi d'un âge de la vie), il peut accéder à une attitude de foi en ré-union, en acceptant ce qu'il avait mis de côté, à savoir sa responsabilité personnelle dans la vitalité de sa communauté (Fowler). Son autonomie et sa liberté lui permettent de reconnaître le dessein de Dieu sur le monde et d'apporter sa collaboration (Oser).
- Au moment de la retraite, l'adulte se cherche une nouvelle utilité sociale (défi d'un âge de la vie), il peut se tourner vers l'engagement auprès des plus démunis, convaincu que le devenir de l'humanité est entre les mains et la volonté d'aimer des humains et que Dieu se médiatise dans la rencontre des humains (Oser). Ce faisant, il accède à l'attitude de la ré-union, car il comprend mieux la portée de l'engagement social tant sur le plan humain que religieux (Fowler).
- Au moment où un adulte vieillissant se sent à l'étroit dans son groupe ecclésial en cherchant à apprivoiser le sens de l'après-vie (défi d'un âge de la vie), il apprend à quitter son groupe d'appartenance pour se référer à lui-même (Fowler) et il peut atteindre un jugement religieux qui considère que l'Ultime et l'humain sont chacun de leur côté. Il en vient à douter de ce qu'on lui a enseigné, à savoir que s'il a une bonne vie, il bénéficiera de la vie après la mort (Oser).

Les trois perspectives ne se rejoignent pas de façon mécanique et orchestrée, unissant arbitrairement l'avancée en âge et l'ordonnance des étapes. Il y a cependant de multiples entrecroisements possibles. Les trois perspectives peuvent souvent se rejoindre et expliciter nombre de positionnements spirituels et/ou religieux de nos contemporains.

Le développement de l'attitude de foi

Premier temps d'intégration

À quel stade de l'attitude de foi — a) stade du nous, b) stade du je, c) stade de la ré-union, d) stade de la solidarité universelle — se situe une personne qui s'exprime en ces termes?

1. Je n'aime pas les prises de position individuelles sur des éléments de la doctrine de l'Église, car cela crée souvent de la confusion.
2. Je trouve que l'Église ne se soucie pas assez d'être présente au monde, particulièrement auprès des personnes exclues; moi, je choisis de l'être, même si je ne m'y sens pas reconnue.
3. À la mort de ma mère, j'ai repris contact avec l'Église et je crois qu'elle offre un accompagnement des gens en phase terminale très valable; cela me redonne confiance en elle, ce que j'avais perdu dans ma jeunesse.
4. Je cherche à savoir si les autres religions constituent des sources intéressantes et différentes où puiser pour développer sa vie intérieure.
5. Je me sens en communion avec tous les humains, je crois qu'ils sont mes frères et que j'en suis responsable; pour le manifester, je suis concrètement très engagé auprès des jeunes drogués et itinérants de la grande ville.
6. J'ai de la difficulté à me fier entièrement à ce qu'on me dit de Dieu, à donner ma pleine confiance à quelqu'un dont je ne suis même pas certaine de l'existence.
7. Un chef, c'est fait pour être écouté, alors pourquoi critique-t-on tant le pape ou un évêque qui prend position sur un sujet particulier?
8. J'aime rencontrer d'autres personnes en recherche de sens, je me sens en complicité avec elles.
9. Je suis bien avec les gens de mon Église; j'ai l'impression d'être menacé par ceux qui ont des croyances et des pratiques différentes des nôtres.
10. Pour moi, je crois qu'avant tout j'ai une réponse libre et personnelle à donner à ce qu'on me propose comme chemin de vie.

N.B. : On retrouve le stade (a) aux nos 1-7-9, le stade (b) aux nos 2-4-6-10, le stade (c) aux nos 3-8 et le stade (d) au numéro 5.

Deuxième temps d'intégration

Attribuez un chiffre aux affirmations suivantes sur le développement de l'attitude de foi chez l'adulte : beaucoup (1) assez (2) peu (3)

1. On peut retrouver dans cette théorie son attitude de foi ou sa façon personnelle d'interpréter les réalités de l'existence.
2. Cette théorie m'aide à identifier à rebours le cheminement de l'attitude de foi que j'ai parcouru.
3. Il est utile de comprendre que les cheminements de l'attitude de foi sont différents.
4. On peut observer que l'attitude de foi se développe en une certaine corrélation avec l'âge.
5. Il est aidant de mieux comprendre d'où vient que certaines personnes se veulent si conformes à leur groupe d'appartenance et le croient le meilleur.
6. L'attitude syncrétiste de plusieurs peut s'expliquer comme une étape de recherche de foi plus individuelle et de plus en plus réflexive.
7. Le 3^e stade de l'attitude de foi, appelée conjonctive ou de la réunion, peut apparaître comme un retour en arrière pour qui le perçoit de l'extérieur, alors qu'il s'agit d'une réappropriation intérieure pleine de sens.
8. Les quatre attitudes de foi de l'âge adulte permettent, chacune à leur façon, d'interpréter les réalités existentielles; elles sont des manières différentes de voir la vie avec plus ou moins de complexité.
9. Comme éducateur ou éducatrice, je veux respecter le stade où se situe chaque personne. La vie se chargera, s'il y a lieu, de faire se développer son attitude de foi.
10. La conscience que j'ai acquise de la diversité des cheminements m'incline à penser qu'il y a dans cette diversité plus de richesses que de problèmes.
11. Cette recherche me fait anticiper les stades futurs vers lesquels vont les personnes auprès de qui j'interviens.
12. Il est bon de saisir des complémentarités ou des liens entre les trois perspectives présentées dans ce chapitre.

Chapitre 3

Des processus d'apprentissage formel

La mise en œuvre intégrale de l'andragogie religieuse exige, dans toute démarche, de tenir compte des quatre caractéristiques des sujets croyants adultes identifiées au chapitre 1 et vise à nourrir et à favoriser le développement spirituel ou religieux décrit au chapitre 2. La façon de tenir compte de l'expérience alliée à la mise en valeur de la capacité d'autonomie s'avère déterminante dans la réalisation de démarches vraiment andragogiques. Cela se concrétise dans le choix et la mise en œuvre d'un processus d'apprentissage pertinent. Les chapitres 3 et 4 décriront de tels processus. Les deux autres traits, le respect des besoins réels des adultes et la recherche de buts significatifs pour eux, se réalisent concrètement dans la mise en œuvre des étapes pour bâtir un projet d'intervention, particulièrement dans l'étape d'identification des besoins/intérêts des adultes et dans les attitudes de l'éducateur au cours de la démarche vécue. Les chapitres 5 et 6 traiteront de ces deux derniers points.

Avant d'aborder ce chapitre, lisez le cas suivant et répondez à la question qui le suit.

Odette doit rencontrer les parents d'enfants en démarche d'initiation chrétienne. Elle sait qu'ils vivent des situations diversifiées sur le plan de la foi et décide d'en rencontrer quelques-uns pour identifier avec eux les questions que leur pose la démarche. À la suite de cette investigation, elle choisit ce qui semble le plus important pour eux et qui revêt différentes formulations :

- *Comment puis-je aider mon enfant dans sa formation chrétienne quand moi, je pratique peu?*
- *Que dire à mon enfant, puisque j'hésite à me brancher et à vivre selon cette foi?*

- *Il me semble que la foi, ce doit être autre chose que ce que j'ai appris enfant!*
- *Puis-je être crédible pour lui quand je rejette des éléments de cette foi?*

Elle cherche comment les mettre en route avec leur enfant, mais à partir d'eux et de leurs questions.

À cet effet, les objectifs de sa rencontre seront :

1. *que les parents distinguent mieux foi d'enfant, foi option personnelle directrice de vie et mise en pratique de la foi;*
2. *qu'ils soient disposés à s'interroger sur la foi chrétienne à l'occasion de la démarche de leur enfant.*

D'après vous, quelle démarche peut-elle adopter ou quelles étapes peut-elle faire vivre si elle veut respecter le savoir d'expérience des adultes, leur capacité de se prendre en main, et atteindre ainsi les objectifs mentionnés?

Esquissez-les brièvement.

Il existe un processus d'apprentissage où la logique principale de l'éducateur en est une d'exposition de contenu sans égard à l'expérience. Ce dernier n'a alors aucun souci de faire identifier le savoir d'expérience et de lier de façon critique et personnelle le contenu à ce savoir préalable. Cette façon de faire a l'immense avantage de favoriser une exposition rapide et synthétique du contenu à partir de la cohérence de ce savoir théorique et de la compétence de l'éducateur. Comme elle fait fi de la manière dont l'édifice personnel du savoir est déjà construit pour y ajouter des étages, elle risque de bâtir sur du sable. Elle a donc moins de chances de favoriser un remaniement des représentations cognitives, affectives ou comportementales qui habitent déjà les personnes et ainsi de consolider ou de refaire les parties faibles du « soubassement ». L'andragogie mise sur le fait qu'un savoir bien intégré, plutôt que superposé, repose sur celui qui est déjà là pour s'y adjoindre et le compléter ou pour le modifier de façon plus ou moins importante et le reconfigurer : cela ne peut être fait que par le sujet croyant adulte lui-même.

Le chapitre 3 propose donc quelques *processus d'apprentissage formel, expérientiel et autonomiste*, c'est-à-dire des processus ayant des objectifs explicites de formation, les mêmes pour tous. Le chapitre 4 propose *des processus d'apprentissage informel, expérientiel et autonomiste*, c'est-à-dire des processus ayant des objectifs de transformation et d'intégration de l'expérience individuelle, donc propres à chacun. Ces deux types de processus ont comme point commun, en plus de suivre un cheminement constitué d'étapes précises et successives, d'intégrer différentes formes de mise en valeur de l'expérience et divers degrés de respect de l'autonomie. L'un et l'autre facilitent la mise en œuvre de l'andragogie religieuse.

Processus d'apprentissage formel

Définissons d'abord brièvement ce qu'on entend par expérience et par formation expérientielle⁴⁹.

Le mot *expérience* a plusieurs sens. « La double origine du terme expérience, “épreuve” et “faire l'essai de”, permet de dégager deux sens principaux du mot dont l'un se définit par son orientation vers l'avenir, dont le résultat ne peut être qu'espéré, et dont l'autre est tourné vers le passé : celui qui a l'expérience est un expert⁵⁰. » Le terme expérience renferme l'idée de connaissance intime provenant d'un rapport direct et réfléchi d'une personne à elle-même, à une autre personne, à un objet ou à son environnement. L'expérience est différente de l'expérimentation scientifique, qui est une expérience en lien avec une hypothèse en vue de la valider. Si on met l'expérience en relation avec une pratique ou avec l'action, comme il est possible de le faire, on l'ouvre à une dimension non seulement personnelle mais collective. Enfin, « l'expérience renvoie à des situations de vie auxquelles est confrontée une personne en direct, sans médiation, ni différé. L'expérience est, dans un premier temps, le surgissement d'un inattendu qui fait éclater la forme antérieure et qui nécessite un travail de réunification pour que la forme soit reconstruite⁵¹ ».

La *formation expérientielle* n'est pas une application de savoirs théoriques traditionnels à une expérience. Elle est plutôt une occasion donnée à l'adulte de « se former par les ruptures événementielles de l'expérience individuelle et collective, dans un contact réfléchi avec le réel et les problèmes qu'il a à résoudre dans l'intimité de son corps, son intelligence,

⁴⁹ La revue *Éducation permanente* a consacré l'excellent numéro 100-101 à l'étude de la question de la formation expérientielle, à ses diverses formes, à ses enjeux, etc.

⁵⁰ Bernadette COURTOIS, « L'apprentissage expérientiel : une notion et des pratiques à défricher », *Éducation permanente* 100-101 (1989), p. 8-9.

⁵¹ Bernadette COURTOIS, « L'apprentissage expérientiel », p. 9.

son imaginaire, sa sensibilité⁵² » et, nous ajouterions, dans son ouverture au spirituel et à l'absolu. L'expérience formatrice sera celle qui modifiera consciemment quelque chose de la personne, de son lien avec les autres, le monde ou l'ultime, en passant par une étape de rupture ou d'éclatement et une autre de reconstruction. Deux conditions sont généralement requises pour qu'une formation soit qualifiée d'expérientielle : le contact direct avec une réalité à l'étude et la possibilité d'agir, d'avoir un impact sur la situation. Ces deux conditions se retrouvent d'ailleurs dans les propos de Dewey, qui analysait ainsi la nature de l'expérience en 1916⁵³ :

On ne peut comprendre la nature de l'expérience que si l'on note qu'elle comporte un élément actif et un élément passif combinés d'une façon particulière. Du côté actif, l'expérience éprouve — signification que le terme expérimentation explicite plus nettement. Du côté passif, elle subit. Quand nous faisons l'expérience d'une chose, nous agissons sur elle, nous faisons quelque chose avec elle; puis nous en subissons les conséquences. Nous faisons quelque chose à la chose qui, à son tour, nous fait ensuite quelque chose : c'est en cela que consiste cette combinaison particulière.

Il est donc clair que la formation expérientielle peut relever de situations éducatives formelles et informelles. Et des résultats seront atteints dans les deux cas : changements de valeurs, d'attitudes, d'image de soi, de sentiments; changements de connaissances, de savoirs; changements d'habiletés, de comportements. Ces situations engagent, impliquent la personne dans toutes ses dimensions.

Les pages qui suivent présentent trois processus d'apprentissage formel, expérientiel et autonomiste.

Pour juger de vos réponses au cas d'Odette, vous pouvez les comparer avec l'un ou l'autre de ces processus ou de leurs étapes.

⁵² Bernadette COURTOIS, « L'apprentissage expérientiel », p. 9.

⁵³ John DEWEY, *Démocratie et éducation. Introduction à la philosophie de l'éducation*, Paris, Armand Colin, 1975, p. 175. Cité par Francine LANDRY dans « La formation expérientielle : origines, définitions et tendances », *Éducation permanente* 100-101 (1989), p. 15.

1. L'apprentissage par corrélation entre différents types de savoir

■ Démarche de corrélation inspirée de Gérard Artaud⁵⁴

Dans la démarche de corrélation élaborée par Gérard Artaud, trois savoirs différents s'entrecroisent, s'entrelacent et sont mis en rapport réciproque : « le savoir d'expérience » des participants, « le savoir théorique » proposé par l'éducateur et un « savoir nouveau », résultat de la mise en relation critique des deux précédents par les participants. Gérard Artaud souligne admirablement bien que la règle d'or de tout modèle éducatif interactionniste basé sur le rapport dialectique entre ce qui est donné du dehors et ce qui émerge du dedans se formule ainsi : « Tout ce qui vient de l'extérieur doit renaître du dedans⁵⁵. » Il y a donc une exigence de « récréation » du savoir que chacun doit faire à l'intérieur de soi à partir de son expérience pour vérifier le savoir transmis, le mettre en question, se laisser questionner par lui et le reconstruire. On est loin de l'unique savoir théorique d'une démarche d'exposition de contenu. On est loin de la vision du sujet principalement récepteur de ce contenu exposé. On est en présence d'un sujet créateur qui utilise pour ce faire son savoir d'expérience et sa capacité critique.

Comment cela se réalise-t-il? Après avoir cerné un besoin d'apprentissage des participants et formulé un objectif spécifique d'apprentissage ou un changement que les participants pourront opérer dans l'ordre du savoir, du savoir-être ou du savoir-faire, la démarche de corrélation se déroule en trois étapes.

Première étape

La première vise à *faire explorer le savoir d'expérience des participants* par un exercice bien choisi qui leur permet, après réflexion, de se le dire à eux-mêmes et aux autres. S'il y a eu travail individuel ou en petites équipes, le souci de l'éducateur est alors de dégager clairement le savoir qui habite déjà la conscience des participants. Pour ce faire, il se sera donné une grille de contenu qui lui permettra de classer les prises de parole en lien avec la présentation de contenu qui suivra, mais une grille ouverte sur d'autres possibilités non prévues. Il projettera au groupe comme dans un miroir ce qu'ils en savent déjà.

Si ce savoir est juste, il devra souligner et confirmer les éléments de

⁵⁴ Gérard ARTAUD, *L'intervention éducative. Au delà de l'autoritarisme et du laisser-faire*, Ottawa/Paris/Londres, Les Presses de l'Université d'Ottawa, 1989, 3^e partie, p. 113-177.

⁵⁵ Gérard ARTAUD, *L'intervention éducative*, p. 116.

contenu bien compris et bien ancrés chez les participants. Il les invitera à le compléter et à l'approfondir par la deuxième étape.

Si ce savoir renferme des inexactitudes, des absences importantes ou des déformations, il attirera l'attention sur elles. Il invitera les participants à entrer, dans la deuxième étape, dans une phase d'interrogation critique sur leurs représentations (un visage de Dieu déformé, la non-reconnaissance de l'amour de soi dans la vie chrétienne, une vision enfantine de la façon dont Dieu intervient dans le monde, etc.), sur les questions sous-jacentes et les incohérences qu'elles peuvent renfermer (par exemple, comment concilier deux visions contradictoires : Dieu vengeur et Dieu bon, mérites et gratuité, etc.), sur les conséquences de celles-ci pour l'ensemble de la vie. Il suscitera des états de dissonance cognitive chez les participants en amenant une autre façon de comprendre ce qui est en jeu, pour essayer de retrouver la cohérence⁵⁶.

Deuxième étape

L'éducateur demande aux participants de mettre de côté leur savoir d'expérience pour laisser le contenu, qu'il a préparé à leur intention en lien avec leur demande, venir décaper leur propre savoir. Il les invite à mettre une distance temporaire entre leur savoir et ce qu'il va présenter. Puis il explique le savoir théorique qui convient avec l'objectif de la rencontre :

- par un exposé vivant inspiré de la Bible, de la théologie ou de la tradition;
- par l'étude d'un ou de textes adéquats;
- par un témoignage pertinent ou par un récit de vie mettant en évidence la valeur étudiée;
- par la démonstration d'une compétence à acquérir et son explicitation (le moyen varie selon la nature du savoir : connaissances, attitudes ou habiletés à acquérir).

Dans son explication, il fait des liens avec le savoir d'expérience formulé et pertinent. Ce faisant, il tâche de faire se réaliser le mouvement de corrélation critique et constructif d'un savoir nouveau, d'une nouvelle représentation qui se dira clairement et s'éprouvera à la troisième étape. Ce mouvement comprend un temps de rupture et un temps de continuité qui peuvent se vivre séparément ou simultanément.

a) Du savoir théorique au savoir d'expérience

L'éducateur demande aux participants de mettre en corrélation le

⁵⁶ Un éducateur qui connaît les théories du développement de l'adulte présentées au chapitre 2 s'en servira ici pour manifester sa compréhension des adultes et les ouvrir à d'autres façons de juger ou d'interpréter.

savoir théorique présenté avec leur propre savoir. Cela se fait tout simplement en demandant des choses comme :

Qu'est-ce qui *correspond* à votre savoir dans cette présentation?

Qu'est-ce qui est nouveau?

Qu'est-ce que cela remet en question?

Votre compréhension antérieure en est-elle modifiée?

Y a-t-il des éléments qui vous apparaissent à compléter?

b) Du savoir d'expérience au savoir théorique

Il demande aux participants de mettre en corrélation leur savoir d'expérience avec le savoir théorique présenté. Cela se fait par des questions comme :

Quelles différences y a-t-il entre votre savoir d'expérience et celui qui est proposé?

Ces différences vous permettent-elles d'accepter ce qui a été présenté?

Vous incitent-elles plutôt à le remettre en question? En quoi et pourquoi?

Si vous le remettez en question, quelle vision cela vous invite-t-il à proposer?

Votre interprétation est-elle en concordance avec la tradition vivante, la fait-elle progresser?

Troisième étape

La troisième étape consiste à mettre ensemble les résultats de la corrélation faite à la deuxième étape, donc à *favoriser l'intégration de ces deux savoirs*. En mettant ensemble le savoir théorique et le savoir d'expérience, l'éducateur cherche à faire exprimer le savoir nouveau que les participants en retirent par des questions comme :

Quelle synthèse personnelle faites-vous de ces deux savoirs?

Comment énoncez-vous ce que vous retenez?

Qu'allez-vous garder d'important et de significatif pour votre vie?

Si vous aviez à l'expliquer à un ami, que lui diriez-vous?

De quelle utilité dans votre vie personnelle ou professionnelle sera pour vous ce que vous avez appris?

On peut par la suite proposer un exercice, une tâche à accomplir, une question à débattre qui permettra d'utiliser les représentations nouvelles apprises et d'apprécier leur pertinence dans la solution du problème.

Il est également possible de faire mesurer l'écart entre les représentations antérieures et celles acquises à la fin d'un parcours : au début, je pensais que... maintenant, je pense autrement... Le changement réalisé est alors directement palpable.

Forces de la démarche de corrélation

Bien que présentée par Gérard Artaud pour un contexte éducatif non relié au domaine spirituel et religieux, cette démarche peut s'adapter à tout contenu humain, spirituel et religieux où est recherché un apprentissage centré sur le sujet et où le contenu respecté en et pour lui-même demeure au service du sujet libre et autonome.

Dans la démarche de corrélation, le sujet croyant adulte est premier car on tient compte de son savoir individuel. On l'invite à mettre ensemble de façon critique, à établir un rapport de réciprocité entre son savoir et un savoir théorique préparé par l'éducateur en réponse à un besoin d'apprentissage. Le sujet lui-même mène la corrélation, qui peut aller jusqu'à une nouvelle interprétation, aidé par les questions ou les exercices de l'éducateur. Ce dernier juge de l'importance à attribuer à un élément ou à un autre suite à la prise de parole, à la synthèse de contenu et à ce qui surgit de la corrélation. Enfin, le sujet fait son intégration personnelle et exprime le savoir nouveau qui découle de façon significative et personnelle de la démarche, ou il le vérifie dans un problème à résoudre.

Si cette démarche est bien respectée, elle contribue à donner aux sujets croyants adultes non pas la foi mais des conditions favorables pour avancer dans la maturation de leur foi. Car si les représentations spontanées des gens restent déficientes, infantiles ou aliénantes et qu'aucun travail n'est entrepris pour les rendre plus adéquates, l'exercice de la liberté religieuse devient problématique.

■ Démarche de corrélation inspirée d'André Fossion⁵⁷

La démarche de corrélation de Gérard Artaud présente beaucoup de similitudes et quelques petites différences avec une démarche catéchétique présentée par André Fossion.

Pour Fossion, le problème de la catéchèse n'est pas de savoir s'il faut partir de la vie ou de la foi mais de penser la vie et la foi en corrélation et, pour cela, de travailler avec l'expérience comme réalité médiatrice entre les deux. S'agissant de la vie, il parlera du vécu dans sa banalité quotidienne, puis de l'expérience humaine d'une réalité ultime qui se dégage de ce vécu analysé. L'expérience de foi sera cette même réalité ultime vécue en référence à la personne du Christ et de son message par

⁵⁷ André FOSSION, *Adultes dans la foi. Pédagogie et catéchèse*, Paris/Bruxelles, Desclée/Lumen Vitæ, 1987, chap. 4, p. 109-136. On pourra référer aussi à un recueil de textes déjà publiés et regroupés dans un ensemble cohérent intitulé *Dieu toujours recommencé. Essai sur la catéchèse contemporaine*, Novalis/Cerf/Labor et Fides, 1997, chap. 6, plus particulièrement p. 79-93.

les premiers chrétiens ou ceux qui leur ont succédé à travers les âges. Il fera appel à la foi dans sa réalité subjective et dynamique (relation) et dans sa réalité objective (confession de foi) antérieure au sujet.

La démarche corrélatrice visera à « aider les participants du groupe à vivre leurs expériences humaines d'aujourd'hui comme expériences de foi, en découvrant les expériences de foi de la tradition comme expériences humaines référées au Dieu qui se révèle dans l'histoire⁵⁸ ». Finalement, Fossion synthétise la démarche en disant qu'elle « établit entre les deux sources de l'acte catéchétique : les expériences significatives d'aujourd'hui et les expériences fondatrices de la foi, un rapport de réciprocité critique et constructive, dialectique et multiforme⁵⁹ ».

André Fossion dégage la structure d'une démarche catéchétique corrélatrice en se référant au cheminement des pèlerins d'Emmaüs et à sa dynamique⁶⁰.

Dans une première étape, l'éducateur rejoint les gens sur leur terrain, les laisse parler de leur vécu, comme Jésus écoute les disciples d'Emmaüs, leur désarroi, leur questionnement, leur désespérance. Surgit une expérience humaine fondamentale, une question ultime, existentielle, pour les disciples qu'on peut formuler ainsi : peut-on être sauvé par un mort? Peut-on être sauvé matériellement et économiquement par un humain en qui on a mis toute sa confiance à cause de ses gestes et paroles mais qui meurt honteusement dans le mépris d'un grand nombre? (Le savoir d'expérience d'Artaud se meut chez Fossion en question fondamentale, en réalité ultime vécue par les participants.)

Dans une deuxième étape, l'éducateur reprend cette même expérience humaine fondamentale et la regarde à la lumière de la foi, de l'histoire passée des premiers croyants, de la Tradition. Le recours aux Écritures livre le sens de l'expérience humaine : les espoirs de libération matérielle et politique équivoques sont mis en question et potentiellement transformés par l'évocation des figures opposées du Messie glorieux

⁵⁸ André FOSSION, *Adultes dans la foi*, p. 112.

⁵⁹ André FOSSION, *Adultes dans la foi*, p. 114.

⁶⁰ Fossion rejoint partiellement Odile Dubuisson dans *L'acte catéchétique, son but, sa pratique*, Paris, Le Centurion, 1982, p. 32-38. Selon elle, la catéchèse fonctionne ainsi : « Après avoir inventorié un point du quotidien des jours, la catéchèse mettra à jour une des grandes questions qui le sous-tendent. Elle pourra alors dire comment appréhender cette question dans la confession de foi, autrement dit quelle position le chrétien peut prendre à son propos; puis elle invitera chacun à faire sienne cette parole de foi afin de la redire en Église. Pour terminer, elle en tirera les conséquences pratiques, et en verra les retombées au niveau du quotidien. » A. Fossion, comme G. Artaud, ajoute un temps d'interrelation critique entre la question existentielle telle que vécue par les participants et celle-ci éclairée par la Tradition. Ainsi, le sujet adulte croyant peut-il devenir pour une part interprète et non seulement récepteur de la Bonne Nouvelle.

et du Serviteur souffrant, ce qui permet d'opérer une compréhension nouvelle de la libération et du salut apportés par Jésus. Mais pour ce faire, les disciples passent par un temps de rupture, de la Tradition à leur vie, et par un temps de continuité, de leur vie à la Tradition.

Temps de rupture : l'expérience de la Tradition éclaire et critique les expériences d'aujourd'hui : l'explication des Écritures en ce qui concerne le salut attendu opère une distance critique d'avec la question fondamentale délogée de leur vécu ou de leur savoir d'expérience.

Temps de continuité : les expériences d'aujourd'hui éclairent et critiquent les expériences de la Tradition : le questionnement des disciples devant la mort du sauveur attendu les laisse perplexes devant l'explication des Écritures, et cela, tant qu'ils n'ont pas la certitude existentielle qu'il n'est pas mort mais présent au milieu d'eux autrement; alors seulement un changement peut se produire.

Le mouvement de corrélation fait de rupture et de continuité entre le savoir d'expérience et le savoir théorique existe donc aussi dans la démarche de Fossion. Il s'opère entre l'expérience ou la question fondamentale telle que vécue par les participants et l'expérience des premiers croyants à laquelle elle est confrontée.

Dans une troisième étape, les disciples intègrent ce qu'ils ont vécu, leurs yeux s'ouvrent, ils reconnaissent Jésus au pain partagé avec eux, à leur cœur qui brûlait auparavant en l'écoutant. Ils retournent à leur point de départ, Jérusalem, témoigner de leur certitude que Jésus est vivant malgré sa mort et qu'il les anime d'un feu nouveau. Ils construisent du sens après être restés dans le non-sens un certain temps, et ce sens recréé les pousse à l'action individuelle et communautaire.

Fossion dégage par la suite les trois pôles constants de l'acte catéchétique :

1. le pôle subjectif situation/expérience d'où émergent les expériences ultimes des participants qui, acteurs d'une histoire individuelle inscrite dans l'histoire plus large des croyants et confrontés à cette dernière, pourront donner forme à leurs propres expériences (savoir d'expérience);
2. le pôle objectif foi/tradition qui réfère à l'ensemble de la foi chrétienne transmise par la Tradition qui a nom Jésus ressuscité et qui se reflète dans les récits expérientiels des premières communautés et

auxquels les sujets vont confronter leurs expériences (savoir théorique en corrélation avec le savoir d'expérience);

3. le pôle social Église/monde qui se réalise à trois niveaux : dans le groupe de catéchèse même, dans leur milieu concret de vie et dans leur communauté ecclésiale insérée dans le monde (intégration d'un savoir nouveau à vivre concrètement).

Pour Fossion,

il s'agit de mettre en correspondance ou en résonance des expériences humaines et des engagements de foi du passé avec des expériences humaines qui interpellent aujourd'hui. C'est grâce aux témoignages de foi d'hier dans des situations historiques particulières que la foi d'aujourd'hui, dans des situations humaines non point identiques mais analogues à celles du passé, se trouve interpellée. Cette corrélation suppose un dialogue, une confrontation, une reconnaissance des similitudes aussi bien que des différences entre des expériences humaines historiquement diverses pour ouvrir aujourd'hui encore la question de la foi⁶¹.

Beaucoup de similitudes marquent ces deux démarches d'apprentissage qui, partant de points de vue différents, l'un éducatif et l'autre catéchétique, se rejoignent en profondeur dans une même vision de l'utilisation de l'expérience et de sa nécessaire corrélation critique avec un savoir théorique pour aboutir à un savoir nouveau animant la vie.

⁶¹ André FOSSION, *Adultes dans la foi*, p. 90.

Exemple d'une démarche catéchétique de corrélation

Cette démarche porte sur le *besoin* ressenti par toute personne qui rencontre inévitablement des moments de crise dans sa vie, moments qui ont le potentiel de la faire avancer ou de la replier sur elle-même.

L'objectif poursuivi est que les participants puissent, à la fin du cheminement proposé, exprimer à quelles conditions une crise peut avoir un potentiel de croissance humaine et/ou religieuse⁶².

1. Exploration du vécu et de l'expérience humaine sous-jacente

L'animateur introduit la catéchèse en disant que tous et toutes nous rencontrons dans nos vies des situations de crise, entendons par cela un événement décisif ou crucial de son existence, une transition critique, un défi lié à son développement personnel ou un changement significatif dans son développement personnel ou dans son univers mental.

Il invite chaque participant à se remémorer une crise vécue ou celle d'un proche. Il demande de se rappeler comment elle a commencé, les circonstances qui l'ont entourée, les gens touchés par elle, le temps qu'elle a duré, ce qui a été perdu ou ce qui a été gagné, en quoi elle a appauvri ou enrichi la personne qui l'a vécue. Il invite les personnes qui le veulent à dire ce qui se passe à l'intérieur de soi quand on vit une crise.

L'animateur est invité à colliger tous les aspects d'une crise qui ressortent des témoignages et à les inscrire de façon bien visible sur un tableau. (À titre indicateur, voici quelques données vécues dans une crise : la désorientation, l'expérience de rupture, la tristesse, l'ambivalence, la confusion, le doute, la mise en question de ses façons habituelles de penser ou d'agir, le sentiment de perdre le contrôle de sa vie, d'être vulnérable, la recherche de compréhension et de solution, etc.)

Dans ce tableau qui représente le savoir d'expérience des gens, l'animateur demande de rechercher l'expérience la plus profonde, celle qui apparaît *déterminante pour la résolution de la crise en positif ou en négatif*. (L'hypothèse qui sous-tend cette démarche, qui peut être modifiée ou complétée selon les apports du groupe, est que, dans

⁶² Cette démarche peut être précieuse pour aider des adultes à comprendre les crises de développement rencontrées au fil des âges de la vie (cf. chapitre 2).

une crise, il y a un moment où se vit un lâcher prise face à la situation, où se crée une ouverture du cœur inhabituelle pour laisser s'introduire en soi ce qu'il est difficile d'accueillir dans un état ordinaire, pour recevoir comme en cadeau un moyen de se réorganiser ou de se reprendre en main. Si cette expérience décisive est absente, il est probable que la personne ne pourra que se replier sur elle-même au lieu de progresser grâce à cet élan imprévu.)

2. Mise en corrélation de l'expérience humaine avec la foi/tradition de l'Église

Cette expérience humaine vécue par nous aujourd'hui, les croyants d'hier l'ont vécue eux aussi. L'animateur raconte puis lit la crise majeure vécue par Jésus, à savoir sa passion le conduisant à la mort et à la résurrection. Il s'agit du récit de Jésus à Gethsémani en *Matthieu* 26, 36-45. Deux récits parallèles peuvent aussi servir : *Luc* 22, 39-46 et *Marc* 14, 32-42. Suit un échange sur le texte et le récit.

Quels aspects de la crise Jésus semble-t-il vivre comme nous? Tristesse, angoisse, désorientation, doute, espoir d'un changement, effroi devant les perspectives qui s'annoncent, détresse, confusion, irritation à l'égard des disciples endormis...

Qu'est-ce qui, au cœur de ce combat intime, fait qu'il sera capable de dominer la crise et non d'être dominé par elle? Il essaie de faire confiance à quelque chose qu'il ne comprend pas, il s'ouvre intérieurement, il s'en remet à Dieu et, du fond de sa détresse, il s'en trouve fortifié et capable d'accepter les exigences qui s'annoncent et de ressentir un élan nouveau pour vivre ce qu'il aura à vivre...

Voici comment des croyants d'aujourd'hui, des théologiens, expliquent ce qui peut se passer.

La perte et la passivité expérimentées lors d'une transition critique indiquent la force psychologique spécialement mise à l'épreuve et développée dans une crise — la faculté de lâcher prise. Au milieu d'une crise, une personne est souvent confrontée au défi de lâcher une partie d'elle-même, avant même de voir clairement ce qui pourra remplacer cette perte. Une préoccupation excessive envers cet aspect de soi-même qui semble menacé peut mener à une incapacité de lâcher prise et d'avoir assez confiance pour passer à l'étape suivante de la vie. [...] À l'intérieur de chaque crise, nous ressentons l'exigence d'une décision, d'un jugement (krisis). Cependant, allant de pair avec cette

demande d'initiative et la décision, il y a l'expérience d'une réceptivité particulière, liée à la diminution de notre contrôle et de notre confiance en nous-même. Les croyants comme les non-croyants parlent de la résolution d'une crise comme de quelque chose qui leur est arrivé. La foi religieuse reconnaît dans cette passivité et réceptivité d'une crise une ouverture spéciale à la présence de Dieu⁶³.

L'animateur vérifie si cette explication aide à mieux comprendre ce que Jésus a vécu pour être capable d'aller de l'avant. Puis il invite à regarder une autre expérience de crise, celle de Pierre lors du reniement de Jésus en *Luc 22*, 54-62. Pierre semble vivre une crise au niveau de sa foi.

Quels indices nous en sont donnés dans le texte? Pierre suit de loin, il nie par trois fois connaître Jésus, il résiste à manifester son attachement à Jésus, il continue à s'illusionner sur l'amour qu'il lui porte, il craint d'être identifié comme un de ses disciples, il réagit vite et fortement aux accusations sans prendre le temps de réfléchir à ses résistances, il essaie de contrôler la situation, il est incapable d'accepter la réalité car il ne sait pas où cela pourrait le mener...

Comment semble se terminer cette crise? Pierre prend conscience de sa situation au moment où Jésus le regarde, le faisant entrer en lui-même pour réaliser sa résistance à témoigner de Jésus, d'ailleurs annoncée auparavant en *Luc 22*, 31-34. Réalisant cela, Pierre pleure amèrement sa lâcheté, son refus de le reconnaître. Une crise vécue sans lâcher prise peut difficilement déboucher sur la conscience de la présence de Dieu et la force d'affronter ce qui peut arriver. Le moment de crise contient donc un potentiel de croissance, car la personne en crise qui s'abandonne peut y vivre une ouverture à Dieu et en sortir fortifiée. Il peut déboucher sur le plan religieux, mais pas nécessairement.

⁶³ E.E. et J.D. WHITEHEAD, *Les étapes de la vie adulte : évolution psychologique et religieuse*, Paris, Centurion, 1990, p. 70 et 74.

Puis mise en corrélation de la foi/tradition avec l'expérience humaine telle qu'elle se vit actuellement

L'animateur invite les participants à regarder leur expérience humaine de la crise pour identifier si elle est en accord ou non avec l'expérience de crise des premiers croyants. En quoi? Et pourquoi? Voici des réflexions possibles :

- Notre expérience peut indiquer que la crise contient un potentiel de croissance surtout sur le plan humain. En effet, la personne qui lâche prise peut trouver à l'intérieur d'elle-même des ressources insoupçonnées et être réceptive à de nouvelles possibilités qui iront dans le sens de son épanouissement humain, mais sans rencontrer de présence transcendante.
- Notre expérience humaine peut nous indiquer que, dans certains cas, on est vaincu par la crise au lieu de la dominer (comme Judas). Alors on la traîne en longueur, on n'arrive pas à trouver de solutions satisfaisantes pour soi et, peu à peu, elle nous ronge et détruit certains traits de notre personnalité.
- Notre expérience humaine peut, en accord avec l'expérience de foi, nous faire comprendre qu'en lâchant prise il est possible de recevoir et qu'en perdant sa vie on peut la gagner. Elle peut aussi faire saisir que si le grain de blé ne tombe en terre et ne meurt, il reste seul, que s'il meurt, il porte beaucoup de fruit (*Jean 12, 24*). Cela est possible mais non assuré.
- Notre expérience humaine semble devoir surtout passer par des événements négatifs pour s'ouvrir à la présence réconfortante de Jésus. Ne pourrait-on pas aussi la voir dans des événements positifs qui nous parlent de l'amour gratuit de Dieu!

En synthèse, l'animateur invite le groupe à identifier des conditions pour qu'une crise s'ouvre sur un potentiel de croissance. En voici quelques-unes :

- vivre la réceptivité, garder un espace intérieur ouvert pour que s'y glissent des solutions invisibles quand on est en état de contrôle;
- prendre conscience de ses résistances, car résister au changement conduit à la fermeture sur soi et au refus de grandir;

- accepter de lâcher prise, de vivre une certaine passivité/réceptivité et ainsi pouvoir percevoir, après coup, la présence réconfortante ou guérissante de Dieu;
- s'ouvrir aux événements positifs qui, dans nos vies, nous rendent sensibles à l'amour gratuit de Dieu pour que notre regard développe l'habitude de le lire dans tous les genres d'événements.

3. Intégration personnelle

L'animateur propose un exercice d'intériorisation en leur demandant de répondre individuellement aux questions suivantes :

1– En reprenant la crise que j'ai racontée ou que je me suis remémorée au début de la rencontre, j'essaie de voir si j'ai vécu certaines des conditions identifiées pour que ma crise débouche sur un potentiel de croissance. Lesquelles? Cette croissance se situe-t-elle sur le plan humain ou chrétien?

2– Qu'est-ce que je retiens de plus important pour affronter une future situation de crise ou pour aider quelqu'un en crise?

Enfin, l'animateur invite ceux et celles qui le veulent à s'exprimer sur ces deux questions d'intégration, puis il remercie les participants de leur implication et termine par une prière collective initiée par lui et poursuivie par ceux et celles qui le désirent :

- Seigneur, toi qui as su lâcher prise devant l'angoisse et l'incertitude de l'avenir, et même devant l'abandon de tes disciples, guéris-moi de vouloir tout contrôler dans ma vie.
- Seigneur, toi qui..., guéris-moi de...
- Seigneur, toi qui..., guéris-moi de...

2. L'apprentissage expérientiel ou apprendre par la méthode de l'expérience réflexive

L'intervention dans le champ spirituel et religieux auprès d'adultes a démontré que les jeunes adultes fonctionnent moins bien dans une démarche de corrélation que des adultes un peu plus âgés. La réflexion sur ce constat arrive à la conclusion que l'apprentissage par corrélation est plus bénéfique auprès d'adultes qui ont accumulé de l'expérience de laquelle ils peuvent dégager un savoir et qui pressentent l'utilisation qu'ils feront de leur apprentissage qu'auprès de jeunes adultes sans grande expérience de vie et sans réflexion sur celle-ci. Aussi une autre démarche appelée « apprentissage expérientiel » est-elle recommandée dans ces circonstances.

Il existe plusieurs modèles d'apprentissage expérientiel qui se complètent bien les uns les autres. Dans le cadre qui nous intéresse, nous ferons appel à un modèle qui doit son existence au travail des pionniers suivants :

- John Dewey, qui fut le premier à promouvoir le rôle de l'expérience dans l'apprentissage en interaction avec l'environnement de l'apprenant et en continuité avec ses expériences passées;
- Jean Piaget, qui a mis en évidence le rôle primordial de l'expérience concrète dans le développement progressif de l'intelligence et celui de deux processus d'apprentissage, à savoir l'assimilation, qui est l'intégration d'une réalité extérieure à une représentation intérieure déjà existante, et l'accommodation, qui est la modification de la représentation pour s'ajuster à la réalité;
- Kurt Lewin, qui a travaillé les rapports de l'apprentissage avec le changement puis avec l'environnement et proposé la méthode d'apprentissage expérientiel présentée ci-après;
- et David Kolb, qui a poursuivi la recherche sur le modèle d'apprentissage prôné par Lewin et Piaget et a conçu quatre styles d'apprentissage à partir de la méthode d'apprentissage expérientiel de Lewin⁶⁴.

Le processus d'apprentissage expérientiel comporte quatre phases :

1. l'expérience concrète;
2. l'observation réflexive;
3. la conceptualisation abstraite;
4. l'expérimentation active.

⁶⁴ Nous nous référons ici à un document du service pédagogique de l'Université de Montréal intitulé *L'apprentissage expérientiel*, dont les auteurs sont Huguette BERNARD, Jean-Marc CYR et France FONTAINE, publié en 1981. Soulignons aussi la première partie du livre de Bruno BOURASSA, Fernand SERRE et Denis ROSS, *Apprendre de son expérience*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1999.

L'expérience concrète consiste à faire vivre une expérience, une prise de contact direct et personnel avec une réalité de la vie individuelle ou sociale, spirituelle ou religieuse. Cette réalité peut être nouvelle, elle peut poser problème, elle peut posséder diverses facettes ou impliquer certaines exigences. Mais elle va toujours inviter à faire face à une situation importante pour les gens et les inciter à réfléchir par l'expérimentation. Les participants sont des acteurs impliqués qui agissent et réagissent.

Par exemple, dans une activité éducative qui aurait comme objectif de sensibiliser les participants à l'importance de la justice sociale au nom de la foi, on pourrait faire réaliser des jeux de rôles ou faire raconter le déroulement d'une activité comme un repas ou un loisir marqué par les différences reliées à la classe sociale. On pourrait évoquer les liens que cette activité entretient avec l'économique, le politique et le culturel selon qu'il s'agit de privilégiés, de moyennement nantis, de peu nantis ou d'exclus. Au cours de ce repas ou de ce loisir, des propos seraient tenus par des chrétiens appartenant à chacune de ces classes sociales, démontrant des positions différentes sur la foi et son lien avec le monde.

L'observation réflexive consiste à inviter les participants à réfléchir sur l'expérience vécue en dégagant les données pour comprendre la situation et en identifiant les points de vue des chrétiens des diverses classes sociales.

Par exemple, l'éducateur pourra faire identifier les sentiments observés chez les membres de chaque classe sociale, dégager les liens différents vécus par eux avec l'économique, le politique et le culturel, et préciser les positions sur la pertinence sociale de la foi ou sa non-pertinence.

L'observation réflexive peut aussi porter sur d'autres expériences vécues antérieurement par les membres dans leur vie concrète en rapport avec la réalité abordée. Il est rare que les expériences antérieures ne comportent pas des données importantes à utiliser même si elles ne sont pas parfaitement conscientisées. Il est également possible de recourir aux expériences vécues par d'autres qui seraient facilement accessibles par des articles de journaux, des documents audiovisuels, des invités ou autres. Ce recours à d'autres ressources que celles du groupe ne doit pas l'empêcher de continuer à penser par lui-même. Elles peuvent surtout l'aider à confronter ses perceptions, à les remanier et à élargir sa vision des choses.

La conceptualisation abstraite consiste à s'approprier les concepts clés sous-jacents à l'expérience vécue et réfléchi, à faire des liens, à dégager des significations et des compréhensions plus générales. Si l'éducateur explique ces éléments au lieu de les faire découvrir, il doit créer les conditions pour que le savoir théorique livré soit mis en discussion et critiqué pour devenir une appropriation personnelle.

Ainsi dans l'exemple qui nous occupe, les concepts clés à développer activement par les participants sont l'existence d'inégalités structurelles entre les classes sociales chez nous et dans le monde, la construction de la pyramide sociale autour de l'économique, du politique et du culturel, la recherche de plus de justice sociale clairement reliée à Jésus et à son message et poursuivie différemment tout au long de la tradition chrétienne.

L'expérimentation active consiste à vérifier ces concepts et à les mettre en application dans d'autres situations, pour que les participants découvrent leur pertinence en vue d'une utilisation personnelle ou professionnelle.

Par exemple, l'éducateur pourrait présenter le cas particulier du féminisme dans la société et dans l'Église, et utiliser les concepts clés pour comprendre ce phénomène. Ou présenter l'existence de la pastorale sociale dans l'Église en lien avec l'action de groupes populaires et communautaires, et utiliser les concepts clés pour comprendre leur raison d'exister.

Forces de l'apprentissage expérientiel

L'apprentissage expérientiel dans le champ spirituel et religieux fait vivre des expériences, réfléchir sur elles, dégager des concepts généralisables et enfin expérimenter ces concepts en d'autres situations, contrairement à ce qui se fait si souvent, soit faire connaître sans lien avec l'expérience et sans vérification par l'expérimentation. Il intègre la pensée et l'action. Il rejoint l'affectif et le cognitif, tous deux également importants dans la maturation de la foi. Il développe des façons personnelles de réfléchir, donc d'apprendre à apprendre, et d'apprendre tout seul à partir de ses propres expériences. Il développe l'esprit critique et contribue à l'autonomie de l'apprentissage.

Il diffère de la démarche de corrélation surtout par la façon d'utiliser l'expérience et d'explorer le savoir d'expérience. Il a une prise plus immédiate sur la qualité de l'apprentissage réalisé, c'est-à-dire qu'il peut immédiatement corriger les déformations ou les incompréhensions qui surgissent en cours d'apprentissage, puisque ce processus sera utilisé

particulièrement avec ceux et celles qui ont moins de savoir d'expérience, qu'il soit juste ou erroné, à confirmer ou à remanier.

3. L'apprentissage par problèmes (APP)

L'apprentissage par problèmes se rapproche par plusieurs aspects de la démarche que peut suivre un autodidacte. Plutôt que de partir d'un ensemble de connaissances fournies par un spécialiste, un autodidacte partira d'une interrogation, d'un problème, d'une expérience de vie pour se mettre en quête de connaissances dans le but de trouver ce dont il a besoin pour éclairer cette question. Ses apprentissages sont alors en résonance avec son vécu et revêtent rapidement une signification personnelle. Le principe est qu'une réponse qui émane d'un problème réel ou d'une question importante — que ce soit pour la vie personnelle, sociale ou professionnelle, spirituelle ou religieuse — est préférable à une réponse sans véritable question.

L'apprentissage par problèmes respecte ce principe, mais il organise l'apprentissage en groupe avec l'accompagnement d'un tuteur. Ce sont les participants qui se communiquent mutuellement et de façon critique ce qu'ils découvrent pour l'analyse, la compréhension et la résolution du problème. L'APP s'est surtout développé depuis une trentaine d'années dans les milieux universitaires, en médecine notamment, où l'on jugeait la formation médicale traditionnelle, basée sur des contenus disciplinaires, inadéquate pour préparer à la pratique médicale. Il est de plus en plus utilisé dans d'autres secteurs de l'enseignement supérieur, soucieux de favoriser un enseignement centré sur l'étudiant. Ce qui est présenté ici s'inspire donc de cette pratique, mais retient et valorise ce qui convient à l'apprentissage dans le champ spirituel et religieux. Si l'on considère que la vie spirituelle et la vie de foi nécessitent pour croître l'appropriation de sens, le développement d'attitudes évangéliques et l'acquisition d'habiletés pratiques, l'APP optimise l'autonomie et l'implication qui rendent significatif non seulement ce qui est retenu mais aussi le processus par lequel on apprend, seul ou en groupe.

Voici les principales conditions rattachées à l'apprentissage par problèmes⁶⁵ :

⁶⁵ La section sur l'apprentissage par problèmes s'inspire globalement d'un dossier intitulé *L'apprentissage par problèmes dans l'enseignement supérieur*, produit par le Service d'aide à l'enseignement de l'Université de Montréal en 1994 et dont l'auteure est Madelaine ST-JEAN, et d'un livre intitulé *Apprendre à devenir médecin. Bilan d'un changement pédagogique centré sur l'étudiant*, par Jacques E. DES MARCHAIS et collaborateurs, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 1996.

1. il doit y avoir un problème à résoudre, un problème réel ou qui reproduit la réalité dans toute sa complexité;
2. le problème vient en premier lieu et doit être résolu par les apprenants, qui établissent leur propre stratégie d'apprentissage : hypothèses d'explication, objectifs, sources d'information, répartition des recherches, synthèse et vérification;
3. les apprenants travaillent en interaction avec les autres;
4. l'éducateur accompagne le groupe *sans enseigner* mais en veillant à le faire progresser par le respect des étapes du processus d'apprentissage, par le fait de poser des questions ou de faire de brefs commentaires qui orientent vers les éléments oubliés ou minimisés ainsi que par le maintien d'un bon climat affectif et d'un fonctionnement harmonieux du groupe de travail.

Voici un exemple de problème, dont les indices sont en italiques, qui pourrait être utilisé lors d'une journée de formation ou de ressource destinée à des animateurs de groupes bibliques, à des agents de pastorale liturgique ou à des responsables de mouvements chrétiens où l'étude des textes bibliques est privilégiée.

Francine et l'utilisation des textes bibliques

Francine, animatrice d'un groupe biblique depuis plusieurs années, raconte qu'elle a rencontré des chrétiens et des chrétiennes qui lui disent éprouver des *insatisfactions* quant à la façon dont on utilise les textes bibliques dans leur groupe ou leur communauté.

Certains soulignent être peu *nourris* quand on part des textes et qu'on y reste. Ce qu'ils entendent par là, c'est que les textes bibliques sont traités pour eux-mêmes dans leur *sens originel*, qu'on cherche surtout à expliquer *ce que l'auteur a voulu dire, à qui et pourquoi*. On reste *dans le passé du texte*, ce qui est intéressant mais pas nourrissant.

D'autres au contraire soulignent être *décus quand on part de la vie et qu'on y reste sans réussir à aller au texte*. Ils expliquent avoir l'impression que les animateurs veulent tellement rejoindre la vie qu'ils ne parlent que d'elle, et que le texte biblique n'arrive pas à l'éclairer. On reste *dans le présent du texte*.

D'autres lui disent que tout ce qui est dégagé du texte, quand on réussit à passer du texte à la vie ou de la vie au texte, se résume à des *applications ou à des idées morales* du genre : il faut être compatissant, il faut venir en aide à son prochain, etc. *On moralise*, c'est agaçant et navrant quand il n'y a que ça qui revient.

D'autres sentent que même s'ils doutent de la véracité de ce qui est raconté dans les textes, il y a *peu de place pour le questionnement et pour une interprétation personnelle par-delà ce qui est donné comme interprétation*. On évite les remises en question et on limite les *expressions de sens possibles ou les prises de position dans la foi*.

Beaucoup estiment que l'utilisation du texte biblique devrait *nourrir la relation personnelle à Dieu, à soi-même et aux autres*, ce qu'elle ne réussit pas vraiment à faire. Ils seraient de plus intéressés à connaître *comment cette relation est vécue différemment selon les personnages des textes*, ce qui les aiderait à s'y identifier ou à s'en écarter; ils vivent rarement cela. Ils réclament d'être aidés à *mieux situer le sens des réalités humaines touchées dans les textes en lien avec leur aujourd'hui*.

Que faire? se demande Francine.

Le problème ne doit pas être une analyse de cas, c'est-à-dire un cas donné avant ou au début d'un cours comme stimulus initial dont l'intention est d'y greffer des connaissances. Le problème n'est pas non plus une illustration ou un complément d'information d'un cours magistral ni une démonstration de l'application de principes à une situation. Dans ces utilisations, c'est toujours le professeur qui est actif. Le problème est en fait une situation proche de la réalité personnelle ou professionnelle dont le but premier est de centrer l'étudiant sur l'analyse et l'explication de ce qui s'y passe. Cela peut aller — mais pas nécessairement — jusqu'à la résolution du problème.

Il va sans dire que l'APP doit se vivre en petits groupes (au plus huit personnes). Si le groupe est plus grand, il est conseillé de le subdiviser et de s'assurer de la présence d'un tuteur compétent dans chaque sous-groupe.

Les étapes à suivre dans l'apprentissage par problèmes⁶⁶

1. Lire le problème, souligner les indices du problème qui semblent pertinents, clarifier les termes ambigus ou spécialisés, s'entendre immédiatement s'il y a lieu sur leur signification en s'aidant de ressources adéquates (tels que dictionnaires de théologie, catéchismes, livres sacrés ou autres) et identifier les données qui seront à clarifier pendant la démarche. Cette première étape se déroule assez rapidement.

⁶⁶ Les étapes de l'APP sont tirées de Jacques E. DES MARCHAIS et collaborateurs, *Apprendre à devenir médecin*. Le chapitre 3, p. 83-117, est particulièrement intéressant puisqu'il présente la description de la méthode d'APP telle qu'utilisée dans la formation universitaire en médecine. Les sept étapes de l'APP proviennent elles-mêmes de H.G. SCHMIDT, « Problem-Based Learning : Rationale and Description », *Medical Education*, vol. 17 (1983), p. 11-16.

2. Définir le problème de façon concise, exacte et descriptive en utilisant les éléments essentiels. Le résumer en une phrase (quelle(s) utilisation(s) des textes bibliques va le plus nourrir la foi des gens?). Dresser ensuite une liste des éléments qui demandent une explication, par exemple sous forme d'une liste de questions à débattre, sans chercher à y répondre tout de suite (exemples : quelle place accorder aux données de l'exégèse? Quelle place donner à l'actualisation du message? Faut-il partir de la vie ou de la Parole? D'où vient la tendance à moraliser? Quelle place donner à l'expression des doutes? Qui est responsable de l'interprétation d'un texte? N'y a-t-il qu'une bonne interprétation? À quoi sont dues les divergences d'interprétation? Être nourri par la Parole, cela ressemble à quoi? Qu'est-ce qui doit être nourri?, etc.⁶⁷).
3. Proposer des hypothèses d'explication. Il s'agit de commencer l'analyse du problème, de faire des liens entre les éléments retenus. En plus d'utiliser leurs connaissances antérieures, les participants émettent des explications logiques qui peuvent ne pas être vraies : ces diverses hypothèses apportées et défendues en remue-méninges seront discutées et enrichies par les autres. Le groupe fera une sélection des hypothèses qu'il retient et commencera ainsi à identifier les connaissances nouvelles à acquérir.
4. Organiser ces hypothèses ou simplement faire une synthèse systématique des explications émises, les regrouper selon des critères appropriés en faisant les bonnes associations et établir des priorités tout en pointant les incertitudes à investiguer.
5. Formuler les objectifs d'apprentissage en lien avec la liste des questions à étudier et préciser les informations à rechercher pour expliquer les divers éléments du problème. Le groupe se donne un plan de travail, planifie les connaissances qui doivent être recherchées en lien avec ces objectifs, précise ses priorités, se répartit les sujets et les sources d'information les plus appropriées (articles, chapitres de livre, ressources sur ordinateur, documents audiovisuels, personnes à consulter, etc.), estime le temps de travail.
6. Faire une recherche individuelle, recueillir l'information, la synthétiser, la reformuler, noter les points ambigus et se donner une certaine maîtrise de sa recherche, développer son autonomie d'apprentissage.
7. Présenter mutuellement ses découvertes, discuter des questions obscures, puis faire la synthèse des connaissances, revenir aux hypo-

⁶⁷ Rappelons que l'interprétation des textes bibliques est conditionnée par la complexité du jugement religieux de la personne et par le stade de développement de son attitude de foi vus au chapitre 2.

thèses d'explication, les garder, les modifier ou les rejeter en se disant pourquoi, enfin appliquer s'il y a lieu les découvertes au problème pour les vérifier.

Une rencontre d'APP peut être vécue sur un espace de temps de quelques heures si les sources de recherche sont disponibles sur place et si le problème n'a pas une trop grande envergure : par exemple, un problème lié à l'accompagnement d'un enfant qui s'initie à la vie chrétienne.

Elle peut être proposée dans le cadre d'une formation de durée moyenne de quelques rencontres, comme une formation sur le Credo qui se ferait à partir de problèmes rencontrés réellement dans l'interprétation de ses articles : différents niveaux de sens du croire, diverses façons de comprendre la Création, la confusion entre résurrection et réincarnation, etc.

Elle peut être vécue dans le cadre d'un cours universitaire; il s'agit alors de définir les problèmes réels sous-jacents à l'appropriation d'une discipline spécifique, comme la morale, ou à l'exercice d'une fonction particulière, comme celle d'animateur de vie spirituelle et d'engagement communautaire au secondaire. Il est alors important de choisir une séquence progressive de problèmes et de le faire en interdisciplinarité⁶⁸. Comme le soulignent ceux qui utilisent l'APP en contexte universitaire, il y aura un choix fondamental à faire : ou le problème vise l'enseignement du contenu habituel donné dans un cours magistral traditionnel ou il vise la capacité de susciter une analyse en profondeur sans être assuré que la matière sera couverte « mur à mur ». L'enjeu éducatif majeur porte alors sur le choix conscient de donner priorité au processus d'analyse plutôt qu'à la seule découverte des contenus d'apprentissage. Il reste que la tentation est forte de vouloir couvrir une matière aux dépens de l'acquisition d'un processus qui demeurera une fois certaines connaissances oubliées ou une fois la formation terminée.

Une formation professionnelle comprenant des stages en milieu de travail peut utiliser cette approche. L'éducateur qui fait des rencontres de supervision part de situations ou de faits problématiques réels rencontrés par les participants pour les résoudre à l'aide du groupe et d'une recherche adaptée.

Forces de l'APP

L'Évangile est rempli de moments d'apprentissage inaugurés par une question posée ou à résoudre et qui favorisent la prise de position dans la foi. L'apprentissage par questions, ou par problèmes, n'est pas d'aujourd'hui.

⁶⁸ Au sujet de l'élaboration d'un cours universitaire, consulter Jacques E. DES MARCHAIS, *Apprendre à devenir médecin*, chapitre 3, p. 103-115.

« Que dois-je faire pour recevoir la vie éternelle en partage? » (Marc 10, 17) demande le jeune homme riche à Jésus.

« Lequel des trois, à ton avis, s'est montré le prochain de l'homme tombé aux mains des brigands? » (Luc 10, 36) demande Jésus après avoir raconté la parabole du bon Samaritain à un légiste qui lui avait demandé : « Et qui est mon prochain? »

Les forces de l'APP dans le champ spirituel et religieux sont sûrement de favoriser l'habitude d'identifier des problèmes sans paniquer et d'apprendre un chemin personnel ou de groupe pour les éclairer. Cette habitude qui maximise l'autonomie servira tout au long de la vie d'une personne en recherche ou en voie de maturation spirituelle ou religieuse, puisque le problème et la question sont souvent, dans tous les secteurs de la vie, les ressorts les plus puissants pour se mettre en route.

En conclusion

Sans prétendre à l'exhaustivité dans la proposition de processus d'apprentissage formel où l'expérience et l'autonomie sont prises en compte et sans prétendre qu'il n'existe pas d'autres types de processus d'apprentissage mieux adaptés pour d'autres fins, nous croyons que les quelques processus présentés ont le grand mérite de respecter les caractéristiques d'un sujet croyant adulte et de favoriser une appropriation personnelle et signifiante.

Pour intégrer

Expliquez ce que ce petit récit illustre au sujet du savoir d'expérience.

Nasruddin, en veine un jour de philosophe, rêvassait à haute voix : — La vie et la mort, qui peut dire ce que c'est? Sa femme, occupée dans la cuisine, l'entendit et s'exclama : — Vous autres, les hommes, vous êtes tous pareils, bien peu pratiques. Tout le monde sait que quand les extrémités d'un homme sont rigides et froides, cet homme est mort.

Nasruddin fut impressionné par la sagesse pratique de sa femme. Un jour d'hiver, alors qu'il était dehors dans la neige, il se sentit les mains et les pieds devenir gourds et raides de froid. — Je suis mort, y'a pas de doute, pensa-t-il. Puis, une autre pensée survint : — Qu'est-ce que j'ai à me promener comme ça si je suis mort? Il faudrait que je me couche, comme tout mort qui se respecte. Et c'est justement ce qu'il fit.

Une heure plus tard, un groupe de voyageurs, qui le trouvèrent gisant là, au bord de la route, commencèrent à deviser sur la question de savoir si cet homme était vivant ou mort. Nasruddin éprouvait une folle envie de leur crier : — Pauvres fous, ne voyez-vous pas que j'ai les extrémités froides et rigides? Mais il se dit que les morts ne devaient pas parler : aussi retint-il sa langue. Au bout d'un certain temps, les voyageurs décidèrent que l'homme était mort : ils hissèrent le cadavre sur leurs épaules, en vue de le transporter au cimetière et de l'enterrer. Ils n'avaient pas fait cent pas qu'ils arrivèrent à un carrefour. On se remit à discuter, pour savoir quelle route menait au cimetière. Nasruddin endura tout cela aussi longtemps qu'il put. Puis, ne pouvant plus se retenir, il dit : — Excusez, messieurs, mais la route qui mène au cimetière, c'est celle de gauche. Je sais que les morts ne sont pas censés parler, mais j'ai enfreint la consigne juste pour cette fois : je vous certifie que je ne dirai plus rien.

Quand la réalité se heurte à une croyance tenace, cette réalité est perdante⁶⁹.

⁶⁹ Anthony DE MELLO, *Comme un chant d'oiseau*, Montréal/Paris, Bellarmin/Desclée de Brouwer, 1984, p. 50-51.

Pour moi, ce petit récit semble dire du savoir d'expérience que :

Lequel des processus présentés vous conviendrait le mieux si vous décidiez d'utiliser un processus d'apprentissage formel? Pourquoi?

Chapitre 4

Des processus d'apprentissage informel

En plus des processus d'apprentissage formel ayant des objectifs précis de formation, il en existe d'autres, de type informel, ayant des objectifs de transformation et d'intégration de l'expérience personnelle, dans le respect du savoir expérientiel et de l'autonomie des adultes. L'apprentissage informel mise donc lui aussi sur ces deux caractéristiques de l'adulte, mais il est davantage orienté vers la maturation personnelle par l'explicitation des expériences et la conscientisation de ce qu'elles recèlent pour mieux progresser. En voici un exemple.

Louis est en recherche spirituelle. Il a entendu à quelques occasions parler de simplicité volontaire. Intrigué, il a lu avec beaucoup d'intérêt un numéro de la revue RND de mars 2000, intitulé Pourquoi pas? Choisir de simplifier sa vie.

Il trouve qu'il perd sa vie à la gagner, à vivre du stress et de la compétition, puis à consommer pour, croit-il, être plus heureux. Il s'est senti questionné par cette possibilité de vivre avec moins d'argent afin d'avoir plus de liberté, plus de temps pour lui, plus de relations de qualité avec les autres, plus de participation sociale. Il s'inquiète aussi de la diminution des ressources naturelles, du gaspillage de l'eau, de la gestion des déchets, de la qualité de l'air, etc. Il devient de plus en plus conscient que notre mode de vie et notre modèle de consommation épuisent la planète et entretiennent des inégalités inacceptables aux yeux de bien des gens.

Il vient de se joindre à un groupe de sympathisants à la simplicité volontaire dont les membres veulent partager leur expérience, se soutenir dans la recherche d'alternatives pour simplifier leur vie et échanger sur les réponses personnelles aux questions : qu'est-ce que je veux faire de ma vie? Répond-elle à mes besoins profonds? Qu'est-ce qui m'importe le plus?

D'après vous, un tel groupe peut-il vivre un processus d'apprentissage informel, expérientiel et autonomiste? Si oui, trouvez trois expressions qui définissent le mieux, pour vous, ce processus.

- 1.
- 2.
- 3.

Par-delà les apprentissages formels où sont recherchés et atteints des objectifs explicites d'acquisition de connaissances, d'attitudes et d'habiletés, il existe un grand nombre d'apprentissages inhérents à la vie, à l'expérience vécue seul ou en groupe, avec ou sans formateur chevronné, qui sont rarement verbalisés ou qui n'ont jamais eu l'occasion de l'être. Ils ne sont donc pas conscientisés et ne servent pas à la maturation spirituelle et religieuse. Il est intéressant de se pencher sur certains processus ou approches qui se donnent comme objectif de faciliter l'intégration de l'expérience personnelle et finalement de favoriser la transformation personnelle ou collective, ou les deux. Dans la situation québécoise actuelle, prendre conscience que de tels processus existent, c'est se sensibiliser au fait qu'ils peuvent, avec les adaptations jugées nécessaires, être utilisés dans le cadre de l'éveil à la foi, de l'initiation de la foi et de la maturation dans la foi, les accents étant évidemment différents selon le point de départ des personnes.

Ces processus ont ceci en commun qu'ils procèdent tous par *l'explicitation de l'expérience vécue, car une grande part de ce qu'elle recèle est demeurée non verbalisée, implicite ou latente*⁷⁰.

La notion d'explicitation, au niveau du sens commun, s'oppose d'abord à ce qui n'est pas dit et qui reste implicite, parce que non formulé; ensuite, dans un énoncé, elle s'oppose à ce qui reste implicite parce que insuffisamment clair et précis. Le critère majeur semble être celui de la verbalisation, mais il ne faut pas exclure d'autres modes de communication comme les dessins, diagrammes, symboles... L'explicitation suppose donc de nommer (en quelque langage que ce soit), c'est-à-dire de distinguer des éléments dans un ensemble. Par là même, c'est aussi le début d'une distance du sujet par rapport à lui-même et par rapport à

⁷⁰ Un article intéressant fait part de recherches allant en ce sens : « Expliciter l'expérience », de Pierre VERMERSCH, dans *Éducation permanente* 100-101 (1989), p. 123-131.

l'objet, puisque nommer c'est créer une distinction entre celui qui nomme et ce qui est nommé. Une connaissance non consciente qui était incluse dans une séquence d'action, et qui n'était qu'une connaissance-outil, devient objet de connaissance par le simple fait de la dénomination. L'action mentale de nommer est certainement un des moyens les plus puissants favorisant la prise de conscience. Cette prise de conscience peut se faire à différents niveaux : au plus élémentaire, elle peut concerner simplement la mise en évidence d'un élément parmi d'autres; à un niveau plus complexe, elle peut correspondre à la reconnaissance d'un invariant, d'une structure générale, etc.⁷¹.

Le processus d'apprentissage consiste alors à *faire exprimer* ce qui constitue l'expérience pour en *favoriser une conscience plus nette* et *faire porter sa réflexion sur ce qui y est découvert*, dans le but de *se donner du pouvoir sur sa propre vie et des moyens de la transformer ou de se transformer*.

Revenez à votre réponse au cas de Louis. Reconsidérez-la en tenant compte de ce qui précède : les expressions adéquates que vous avez identifiées devraient s'y rapporter, même si elles ne sont pas identiques à celles du texte précédent qui sont en italiques.

Si vous avez des questions qui restent, lisez ce qui suit en cherchant à y répondre.

Processus d'apprentissage informel

Il existe diverses approches portant sur des contenus différents à faire expliciter, des moyens et des buts également différents. Voyons-en quelques-unes.

1. Le groupe d'entraide

Le groupe d'entraide existe depuis longtemps. Il est basé sur la relation d'entraide qui se définit comme « une relation humaine, où des personnes s'impliquent et agissent comme des êtres humains également dignes de respect et chacun fondamentalement responsable de lui-même, en vue d'atteindre leurs buts sans qu'aucun ne soit investi d'une autorité ou d'une ascendance lui venant d'un appareil institutionnel ou organisationnel⁷² ». La relation d'entraide se distingue donc de la relation d'aide

⁷¹ Pierre VERMERSCH, « Expliciter l'expérience », p. 124-125.

⁷² Jean BÉDARD et Lucie BRAULT, *La relation d'entraide. Une relation naturelle, positive et créatrice*, Boucherville, Éditions de Mortagne, 1985, p. 27.

où une personne, de par sa compétence, devient l'aidant et l'autre, de par son besoin et sa demande, devient l'aidé.

Il faut distinguer la relation d'entraide de la relation de contrôle⁷³. Cette dernière vise des dynamismes individuels ou ceux de groupes d'une société donnée. Le premier niveau de contrôle porte sur des comportements déviants à prévenir et à corriger, comme dans la relation d'autorité directe qui veille à appliquer les règles d'une société donnée. Le deuxième niveau de contrôle porte sur la transformation du comportement en problème psychologique, social ou économique à solutionner, comme dans la relation de justification et de persuasion. Et le troisième niveau porte sur des comportements intimes étranges qui demandent à être interprétés à partir de modèles explicatifs normalisateurs. Ces trois niveaux de contrôle impliquent, selon les auteurs, immaturité et dépendance.

La relation d'entraide peut être, à un premier niveau, une relation de soutien mutuel dans les difficultés centrée sur le dynamisme positif de chacune des personnes de la relation. À un deuxième niveau, elle peut être une relation de croissance mutuelle « symétrique et réciproque tournée vers la croissance de potentiels émotifs, intellectuels et spirituels... où le noyau intérieur de chacun est ressenti, exploré, révélé et donc dynamisé dans le but d'entraîner une véritable croissance⁷⁴ ». Et à un troisième niveau, elle peut être une relation créatrice qui ajoute aux deux premiers niveaux « une intention dirigée vers le milieu environnant : la transformation de ce milieu physique et humain en vue de le rendre plus apte à engendrer l'épanouissement humain⁷⁵ ». Ces trois niveaux de relation d'entraide impliquent, selon les auteurs, maturité et autonomie. Ce sont ces trois derniers niveaux qui sont visés dans les descriptions qui suivent.

Comment fonctionne la relation d'entraide?

La croissance donne l'énergie nécessaire pour traverser l'angoisse d'un changement, d'un agrandissement de la vision du monde. L'entraide fournit aussi une autre manière de voir : celle de l'autre. Une relation d'entraide devrait nous permettre d'ajouter la manière de voir de l'autre à la nôtre. Cela s'appelle se compléter. Mais l'entraide nous permet aussi de dépasser nos manières de voir, d'aller au-delà, c'est-à-dire de générer une nouvelle vi-

⁷³ Synthèse du chapitre VI intitulé « Échelles des niveaux de relation » dans Jean BÉDARD et Lucie BRAULT, *La relation d'entraide*, p. 55-74.

⁷⁴ Jean BÉDARD et Lucie BRAULT, *La relation d'entraide*, p. 66.

⁷⁵ Jean BÉDARD et Lucie BRAULT, *La relation d'entraide*, p. 67.

sion du monde qui dépasse celle que nous avons l'un et l'autre. Cela s'appelle le dépassement. La croissance qui se développe dans la relation d'entraide comprend donc trois moments : se comprendre, se compléter et se dépasser⁷⁶.

La relation d'entraide est vécue tout naturellement dans le cadre de l'amitié. Mais le groupe d'entraide, lui, doit sa naissance à la volonté de répondre à des besoins de certaines couches de la population (groupes de soutien relatif à certaines dépendances tels que alcooliques anonymes ou émotifs anonymes, coopératives diverses, cuisines collectives, groupes d'endeuillés, groupes de divorcés remariés, groupes de partage de foi, groupes adhérents à la simplicité volontaire, etc.). Le groupe d'entraide est à son meilleur dans des cadres non institutionnalisés, car là peuvent être mis de l'avant des changements créatifs sans avoir à trop subir la pression et le freinage du pouvoir de contrôle des institutions. Même là, il peut être récupéré : il vivra aussi longtemps qu'il ne dérangera pas trop la logique de la société dans laquelle il est immergé.

Par l'intermédiaire de leurs organismes, les institutions guettent la créativité résultant de l'entraide. Dès qu'elle apparaît menaçante, on s'en occupe. Les « créateurs d'au-delà » sont sous la surveillance des églises, les « créateurs de pensée » sous celle des universités. Les « créateurs de mouvements sociaux » vivent sous l'œil averti de l'État. Les artistes sont récupérés par les organismes culturels. Les créateurs de projets économiques vivent sous l'inquisition des multinationales, etc.⁷⁷

Mais le groupe d'entraide contribue généralement, qu'il soit récupéré ou non, qu'il le soit rapidement ou tardivement, à créer des valeurs qui prennent place peu à peu ou de nouvelles valeurs qui en remplacent d'autres ayant failli à leurs belles promesses de bonheur.

Voyons d'abord deux groupes d'entraide qui contribuent surtout à l'éveil de la foi des gens qui les fréquentent : le Puits de Jacob et les Alcooliques anonymes.

a) *Le Puits de Jacob*

Le Puits de Jacob⁷⁸ est un groupe d'entraide à visée spirituelle chrétienne fondé il y a plus de 25 ans par un laïc. Il s'adresse à des personnes profondément et diversement blessées par la vie et en recherche de sens,

⁷⁶ Jean BÉDARD et Lucie BRAULT, *La relation d'entraide*, p. 134.

⁷⁷ Jean BÉDARD et Lucie BRAULT, *La relation d'entraide*, p. 146.

⁷⁸ Il existe peu de documents écrits sur ce mouvement. Les renseignements qui suivent viennent d'une animatrice de groupe qui a une longue expérience en son sein.

sans égard à leur âge, à leur condition sociale, à leurs habitudes de vie, à leurs croyances, à leurs doutes, à leurs anxiétés, à leurs vides, à leurs erreurs, à leurs bêtises. Le feuillet d'information présente le Puits ainsi :

Si tu savais le don de Dieu! Le Puits de Jacob est le lieu de rencontre que Dieu a choisi pour attendre, relever et combler les personnes qui viennent à lui en les abreuvant à la source d'EAU VIVE. Il convoque en particulier celles qui sont loin de lui, celles qui sont écrasées et celles qui, absolument vides, n'espèrent plus rien. C'est pour elles que l'eau du Puits de Jacob est réservée et il la donne en abondance à chaque personne dans cet état de pauvreté et de souffrance. Il refait la vie en donnant sa Vie et en invitant à le reconnaître seul Sauveur de toute vie.

Le Puits de Jacob accueille donc les gens tels qu'ils sont, où ils sont. Il leur propose de partager leurs blessures et leur cheminement sans obliger quiconque à se dévoiler s'il ne le veut pas. Il leur manifeste dans la simplicité que Quelqu'un les attend et qu'il reconnaît à chacun de la valeur. Il n'est pas nécessaire d'être de foi chrétienne pour participer; un slogan revient : « Si tu n'as pas la foi, fais du pouce sur la foi des autres. » Le leitmotiv, le credo du mouvement est celui-ci : Dieu nous aime tels que nous sommes, de façon inconditionnelle, et il habite le cœur de chacun de nous de façon permanente. Il nous y attend pour nous rencontrer mais nous laisse entièrement libre d'aller vers lui.

Une rencontre hebdomadaire appelée « le petit Puits » et des fins de semaine de ressourcement intensif quatre fois durant l'année appelées « les grands Puits » sont proposées à la liberté des gens. Le mouvement se fait connaître uniquement par le bouche à oreilles. Personne n'y a de pouvoir officiel. Les rencontres sont sous la responsabilité d'une équipe d'animateurs bénévoles. Ceux-ci sont invités à rendre ce service non à cause de leurs connaissances mais en raison de leur ouverture respectueuse à l'autre, de l'authenticité de leur témoignage et de leur attitude de lâcher prise devant plus grand qu'eux, qu'ils appellent Dieu ou autrement. C'est un groupe à taille humaine de dix à vingt personnes.

Comment se déroule une rencontre? Selon quel schéma de base fonctionne un groupe?

- D'abord un accueil vrai et sincère, une ambiance paisible, de l'humour, du café offert à l'arrivée;
- un mot de bienvenue et l'assurance qu'aucun jugement ne sera porté sur l'histoire personnelle dévoilée; un moment d'intériorité où le Seigneur est invité à visiter le cœur des personnes, et de façon spéciale celle qui en a le plus besoin;

- une mise en route de la veillée : un animateur bénévole qui change à chaque semaine fait brièvement le lien entre son implication dans le Puits de Jacob, son vécu et son cheminement personnel; il donne les règles de fonctionnement;
- l'ingrédient principal est le témoignage d'une personne qui partage un moment difficile ou douloureux de son cheminement personnel⁷⁹ (un rejet, un deuil, un écart de conduite, un épuisement, une vive insatisfaction face aux plaisirs éphémères de la vie, une recherche éparpillée d'absolu, etc.) et qui explique aux autres ce que cela lui a fait vivre humainement et spirituellement. S'il n'y a pas de témoin disponible, l'animateur apporte un sujet qui lui tient à cœur sur lequel les personnes présentes pourront s'exprimer;
- suit un cœur à cœur avec Jésus, un temps d'action de grâce ou de demande, prière silencieuse ou à voix haute selon le choix des personnes;
- une prière de libération main dans la main faite par l'animateur au nom du groupe reprend les éléments du partage et du cœur à cœur, suivie d'une pause;
- lecture d'un court extrait du Nouveau Testament repris deux fois et suivi d'une période de réactions, non de discussion ou d'explication, où est exprimé ce que le texte suscite dans le cœur des participants;
- récitation du Notre Père en cercle, main dans la main, et accueil des intentions des personnes pour en faire une prière communautaire;
- échange de la paix, salutations.

Comme on peut le sentir dans cette brève description, le ton est d'abord *affectif*. Les personnes veulent retrouver leur valeur comme être humain, se savoir aimées de Dieu sans condition, avancer dans l'amour de soi malgré leurs bêtises et apprendre à aimer les autres tels qu'ils sont. Il y a en plus une recherche d'*intelligence* non des contenus de la foi mais du sens de la vie : pourquoi la souffrance, pourquoi l'on retombe dans les mêmes problèmes, pourquoi on met autant de temps pour comprendre, pourquoi on est rejeté, pourquoi on ne s'aime pas, pourquoi on ne se sent pas aimé, etc. L'intelligence de ces réalités difficiles qui peuvent avoir contribué à accuser Dieu et à éloigner de l'Église se fait en coude à coude et s'éclaire par l'expérience des autres devenue consciente. L'ensemble de la rencontre propose aussi *l'adhésion libre et progressive à un message religieux* symbolisé par l'eau vive offerte à ceux et celles qui se savent différents et facilement jugés. La Parole et les courts moments de prière

⁷⁹ La connaissance des défis psychospirituels aux différents âges de la vie sera ici utile à l'animateur.

confirment ou appuient la certitude recherchée d'être aimés par Dieu, montrent un chemin de lâcher prise et de libération intérieure. Enfin, une ouverture est créée pour *la mise en œuvre de la foi ainsi éveillée* qui se fera par l'écoute des autres au quotidien, par des efforts d'amour de soi, par le désir de s'impliquer davantage dans le mouvement et de laisser Dieu faire sa demeure dans le cœur de chacun.

Être vulnérable face à l'autre, donner et recevoir, dépasser les apparences et les préjugés, regarder et entendre avec le cœur, c'est l'esprit même du Puits. Jésus s'est approché et a reçu de l'étrangère, la Samaritaine, l'eau du puits qui l'a rafraîchi, et la Samaritaine, la différente au grand cœur, a accueilli Jésus et sa proposition d'eau vive. Cette expérience l'a refaite en dignité et en profondeur. C'est ce que le Puits vise : être d'abord un tremplin d'éveil de la foi et amener les gens par la suite, quand ils deviennent des habitués, à désirer l'éclairer et la nourrir. Le Puits correspond donc à une activité d'évangélisation de type missionnaire plus que d'initiation de la foi et de maturation dans la foi, si l'on se reporte aux trois étapes du processus d'entrée dans la vie chrétienne décrites dans le *Directoire général pour la catéchèse*.

b) *Les Alcooliques anonymes*

Nombreux sont ceux et celles qui décident d'entreprendre des études bibliques ou théologiques, ou encore des démarches d'intériorité dans des monastères, ou qui s'intéressent à diverses réalités de la vie de foi chrétienne à cause de leur appartenance à un groupe de soutien qui les aide à surmonter leurs dépendances, le plus connu étant les Alcooliques anonymes. Cela montre bien qu'il y a dans ces associations un mode de vie spirituel qui s'est développé grâce à une implication personnelle profonde, notamment dans la démarche dite des Douze étapes⁸⁰. Des groupes d'inspiration AA ont vu le jour pour de nombreuses maladies obsessionnelles, pensons au jeu, à la nourriture, aux drogues, au sexe, au travail compulsif, aux émotions déréglées, etc. La démarche des AA, qui ne paraît pas très éloignée de celle du Puits de Jacob, pourrait inspirer avantageusement d'autres démarches missionnaires.

Les AA sont une association d'hommes et de femmes qui partagent entre eux leur expérience, leur force et leur espoir pour résoudre leur problème commun et aider d'autres alcooliques à se rétablir. La seule condition requise pour être membre est d'avoir le désir d'arrêter de boire. Les AA ne demandent ni cotisation ni droits d'entrée : ils subviennent à leurs besoins par

⁸⁰ Bill WILSON, *Les Douze étapes et les Douze traditions*, Montréal, Service des publications françaises des AA du Québec, 1986.

leurs propres contributions. Ils ne sont associés à aucune secte, formation religieuse ou politique, ni à aucun organisme ou établissement. Ils n'endossent ni ne contestent aucune cause. Le but premier des membres est de demeurer sobres et d'aider d'autres alcooliques à le devenir⁸¹.

Les AA se réunissent une fois par semaine. Les membres peuvent par ailleurs fréquenter divers groupes plusieurs fois par semaine si nécessaire. Ils y sont accueillis chaleureusement, sans jugement et dans l'anonymat, seul leur prénom est utilisé. Ils entendent le témoignage d'un membre qui relate son histoire, ses déboires, les épreuves subies à cause de l'alcool, sa découverte des AA, sa compréhension de lui-même et des étapes franchies. La prière de la sérénité et le Notre Père les unissent. Ils sont invités à prendre de petites responsabilités dans le déroulement des soirées : accueillir les membres, faire une lecture, préparer le café, etc. Ils peuvent jouir de la présence d'un parrain, membre plus avancé dans les douze étapes de cheminement, qui est disponible n'importe quand pour eux et les soutient dans leur démarche de compréhension personnelle de la maladie et particulièrement dans les moments difficiles. Les AA marquent le cheminement de leurs membres par des gestes de reconnaissance (jetons d'étapes, applaudissements, gâteau, etc.) qui les invitent à la détermination et à la persévérance.

Un livre⁸², dont ce texte s'inspire, retrace le mode de vie spirituel des AA. Ce mode de vie se concrétise par la poursuite individuelle des Douze étapes⁸³ :

1. D'abord reconnaître avoir perdu la maîtrise de sa vie à cause de l'obsession de boire, s'avouer battu, souffrant et impuissant devant cette « maladie de l'âme ».
2. Lâcher prise aux mains d'une puissance supérieure à soi-même (non identifiée au Dieu d'une confession religieuse particulière). Se laisser aimer en toute liberté, laisser monter ce qui vient en soi. Découvrir que la puissance supérieure qui a animé leur vie jusqu'à ce jour était en fait eux-mêmes et reconnaître que les alcooliques souffrent géné-

⁸¹ *Les Alcooliques anonymes* (appelé le Gros livre), troisième édition française, 1989. Toutes les publications du mouvement sont disponibles dans les centres de documentation AA, leur adresse se trouve dans la majorité des annuaires téléphoniques. Lépopée des AA est racontée par un des cofondateurs, Bill Wilson, courtier en valeurs mobilières (l'autre est Bob Smith, chirurgien d'Akron, Ohio) : *Le mouvement des Alcooliques anonymes devient adulte. Genèse du mouvement*, AA World Services, New York, 1957, édition française de 1983.

⁸² Paul LONGPRÉ, *Vers la sérénité : le mode de vie des Douze étapes*, Montréal, Fides, 1999. Cet auteur a aussi écrit sur le sujet *Dans le jardin du monde* et *Sous le soleil de Dieu*, Montréal, Fides, 1996.

⁸³ Il serait intéressant d'identifier à quelle étape du jugement religieux correspond ce mode de vie.

ralement d'égoïsmes ou d'égotisme, c'est-à-dire « d'enflure de l'ego, de culte du moi⁸⁴ ».

3. Prendre soin de son âme. Confier sa vie et sa volonté aux soins de Dieu tel que chacun le comprend. Apprendre à le laisser agir en soi sans mésestime et sans honte, en remettant son rétablissement dans ses mains.
4. Puis commencer la quête sincère de la vérité sur soi (étapes 4 à 7). Faire un inventaire moral courageux et minutieux de sa vie pour comprendre ce qui a causé son déraillement. Entrer en introspection et arriver à se voir tel que l'on est, sans honte, sans peur, arriver à voir le vrai moi sous ses déguisements mensongers. Voir le mal fait aux autres, celui qu'on s'est infligé et celui que les autres nous ont fait.
5. Dans le sens de la vérité sur soi, reconnaître ses torts : peurs, apitoiements, ressentiments, culpabilités, les avouer à Dieu et à une autre personne avec courage et humilité. Accoucher de soi-même, comme le dit si bien Paul Longpré, sous la bonté du regard d'un autre, le parrain.
6. Se reconstruire en *consentant pleinement* à ce que Dieu élimine les défauts de caractère qui peuvent être changés, qui sont causes du mal d'être, plutôt que de ne compter que sur soi, sa volonté, ses efforts. Se mettre au travail de façon responsable tout en s'en remettant à Dieu, s'accueillir soi-même, se pardonner et se changer dans la mesure du possible, dans la confiance que Dieu agit en nous.
7. Se reconstruire aussi en demandant à Dieu de combler ses déficiences, ses insuffisances, d'apaiser son hypersensibilité, ses peurs, ses nœuds intérieurs. Désirer la pauvreté intérieure comme mode de vie sur le chemin d'une véritable libération.
8. Puis dresser la liste des personnes lésées, manipulées, humiliées, blessées par sa faute, et consentir dans son cœur à leur faire amende honorable. Passer de la vérité sur soi au désir de la vérité dans ses relations avec les autres.
9. Réparer ses torts et les dégâts faits envers les personnes identifiées, sauf dans les cas où cette démarche pourrait nuire ou faire du tort à d'autres.
10. Rechercher l'honnêteté au quotidien, faire l'inventaire continu de ses torts et les reconnaître dès que ceux-ci sont aperçus.
11. Améliorer son contact conscient avec Dieu, tel que chacun le comprend, par la prière et la méditation. Lui demander de connaître sa volonté à son égard et de donner la force de s'y conformer. Se bran-

⁸⁴ Paul LONGPRÉ, *Vers la sérénité*, p. 227-228, note 18.

cher sur Dieu, sur sa Parole, le laisser changer le fond de son être dans une attitude de pauvreté.

12. Essayer de transmettre ce message à d'autres, de les éveiller spirituellement et de mettre en pratique les étapes dans tous les domaines de sa vie.

La prière de la sérénité résume ce mode de vie spirituel :

Mon Dieu, donne-moi la sérénité d'accepter les choses que je ne peux changer, le courage de changer les choses que je peux et la sagesse d'en connaître la différence.

Cette vue à vol d'oiseau d'un mouvement né en 1935, encore très actif et toujours pertinent, montre bien que des groupes d'entraide sur des problématiques particulières, à caractère spirituel, fondées sur des relations d'égalité et de réciprocité, sans qu'aucun membre ne soit investi d'une autorité lui venant d'une quelconque institution officielle, peuvent faire de petites merveilles. Les AA ont de plus comme guide de fond l'expérience conscientisée et réfléchie d'autres personnes, codifiée dans un mode de vie proposé à la liberté des membres. Cette manière de faire des groupes d'entraide peut contribuer à opérer l'éveil d'attitudes fondamentales dans le domaine spirituel et/ou religieux (lâcher prise; abandon à plus grand que soi; vérité sur soi, sur sa relation aux autres et sa relation à Dieu; humilité; engagement au quotidien, etc.). Cet éveil peut alors être suivi d'autres étapes de croissance.

2. Le récit de vie écrit et communiqué en groupe

L'intégration de l'expérience peut aussi passer par l'écriture qui intériorise en explicitant le vécu le plus authentiquement possible. Cette écriture est suivie de la prise de parole qui transmet avec plus ou moins de clarté et de transparence l'explicitation intériorisée. Enfin, cette communication s'enrichit des questions et des pistes de réflexion issues de la rétroaction des auditeurs. En termes plus savants, on peut dire qu'il s'y produit une première dialectique énonciation/énoncé, puis une deuxième, analyse/synthèse. L'explicitation du savoir implicite à l'expérience de chaque individu qui rédige et communique son récit se fait conjointement par tous les acteurs du groupe, impliqués dans les deux opérations d'énonciation et de travail sur l'énoncé⁸⁵.

Depuis quelques années, des formes variées de stratégies narratives écrites et orales enrichissent la formation expérientielle. En éducation de la foi, pensons particulièrement à la production écrite d'un récit de

⁸⁵ Cette façon d'expliquer ce qui se passe dans le récit de vie communiqué provient de Gaston PINEAU et Jean-Louis LEGRAND, *Les histoires de vie*, Paris, PUF, Que sais-je? 2760, 1993, p. 95-106.

vie (par exemple, sur les événements de sa vie amicale, amoureuse, professionnelle, citoyenne, spirituelle et religieuse qui ont marqué sa personnalité à différents âges de sa vie) ensuite communiquée à d'autres qui écoutent respectueusement puis réagissent de façon bienveillante. Le groupe fait ainsi préciser des éléments et apporte des propositions de sens. Pour ce faire, il est entré en résonance avec ses propres expériences en identifiant les ressemblances et les différences. Ses réactions favorisent une distanciation de l'expérience chez celui qui présente son récit de vie, et cette objectivation rend possible une extension de sens. Le tout est intégré dans une démarche de formation avec un accompagnateur qui apporte d'autres éléments théoriques nécessaires pour aider à l'interprétation des données subjectives⁸⁶. Ainsi, le savoir d'expérience rencontre de façon critique le savoir théorique et, en s'y interreliant, produit une vision, une compréhension, une identité nouvelles.

La définition la plus courante du récit ou de l'histoire de vie est la suivante : « L'histoire de vie est travaillée comme recherche et construction de sens à partir de faits temporels personnels⁸⁷ » et la personne est appelée à s'y reconnaître « acteur » de sa vie, « auteur » de son récit de vie et « lecteur » de sa vie⁸⁸. Cette définition large ouvre un champ varié non seulement de pratiques du récit de vie mais aussi de buts éducatifs. Ces derniers sont le plus souvent :

- exprimer sa singularité et pouvoir être soi-même, tout en reconnaissant partager une commune humanité;
- s'accomplir en assumant sa vie;
- faire des liens entre son passé et son présent;
- interpréter, donner du sens à son expérience ou élargir le sens déjà trouvé;
- relire et identifier les lignes maîtresses de son parcours de vie ou de sa pratique professionnelle;
- rechercher l'évolution de son identité;
- se comprendre malgré ses ambiguïtés et ses crises;
- faire mémoire et transmettre ses valeurs, ses croyances, sa culture;
- se donner du pouvoir pour réorienter sa vie;
- entreprendre un travail de guérison, de libération ou de réparation de morceaux souffrants de sa vie.

⁸⁶ Les trois perspectives du chapitre 2 concernant le développement spirituel/religieux de l'adulte seraient ici aidantes.

⁸⁷ Gaston PINEAU et Jean-Louis LEGRAND, *Les histoires de vie*, p. 3.

⁸⁸ À ce sujet, voir les Actes du 2^e symposium du Réseau québécois pour la pratique des histoires de vie dans M. CHAPUT, P.-A. GIGUÈRE, A. VIDRICAIRE (dir.), *Le pouvoir transformateur du récit de vie. Acteur, auteur et lecteur de sa vie*, Montréal/Paris, L'Harmattan, collection « Histoire de vie et formation », 1999.

Le récit de vie écrit et partagé donne toujours la possibilité d'effectuer une quête ou un voyage intérieur important pour la poursuite et l'orientation de sa vie. On peut sentir l'intérêt que présente cette pratique pour permettre à des gens d'élucider leur cheminement dans la foi, quelle qu'elle soit, et éventuellement de s'autocomprendre et de s'autotransformer au contact d'autres personnes faisant le don de partager leur propre histoire.

Le récit de vie peut porter sur une multitude de réalités et viser des objectifs diversifiés. Il y a nécessité de préciser ce que l'on veut intégrer ou faire intégrer, tout en laissant à chacun l'autonomie pour suivre son propre chemin dans ce cadre général. Est-ce mieux se connaître? Est-ce rechercher ce qu'on a mis de côté au fil de la vie et qui veut resurgir? Est-ce mesurer le chemin parcouru dans tel ou tel domaine de sa vie : amoureuse, affective, citoyenne, professionnelle, etc.? Est-ce identifier les crises liées à l'avancée en âge et voir si elles nous ont fait nous tarir ou grandir, et en quoi? Est-ce pointer des expériences personnelles de transcendance et nommer le cadeau qu'elles contenaient? Est-ce faire le parcours de son développement spirituel ou religieux? Est-ce trouver les événements clés qui ont influencé l'orientation de sa vie? Est-ce nommer des moments où l'on a ressenti la présence ou l'absence du divin? Quel que soit l'objet de l'intégration, la formation expérientielle qui procède par récits de vie écrits et communiqués se fait d'abord dans la solitude, par contact direct et réfléchi avec cet objet, avant de se dire à d'autres dans l'intimité d'un petit groupe.

Gaston Pineau⁸⁹ décrit ce qui se passe dans la solitude :

La solitude — par l'absence des autres — renvoie de gré ou de force le sujet à lui-même. L'expérience créée est celle d'un contact direct avec les mouvements internes, mouvements physiologiques, affectifs, intellectuels, relationnels. Le sujet se dédouble en objet(s). Des parties de lui-même se détachent et lui apparaissent. Souvent les parties les plus lourdes, les plus chargées. Que ce soit des souvenirs non digérés du passé, des projections inquiètes du futur ou des fragments préoccupants d'existence présente. Ce dédoublement existentiel de la solitude en sujet-objet(s) crée une situation où l'individu, en entrant en contact direct avec des parties de lui-même, s'expérimente. On peut s'expérimenter. À condition d'accepter cette situation auto-référentielle et de la ré-fléchir. C'est ce que nous avons appelé en

⁸⁹ Gaston PINEAU, « La formation expérientielle en auto-, éco- et co-formation », *Revue Éducation permanente* 100-101 (1989), p. 26.

terme de formation le début du régime d'autoformation, c'est-à-dire la prise en charge par soi-même de soi-même⁹⁰.

D'autres, en termes plus psychologiques, parlent d'autodéveloppement⁹¹ en s'appuyant sur le postulat phénoménologique suivant : « La seule chose que je peux expérimenter directement, c'est moi, et je suis le seul à pouvoir le faire. »

La solitude dont il est ici question est plus que le retrait social pour se reposer ou se refaire, c'est surtout la solitude existentielle qui renvoie à la découverte de soi, découverte consciente et amenant le développement de soi. Gaston Pineau ajoute que cette découverte va ouvrir sur la nature. Il introduit ainsi à la solitude en écoformation.

Éco entendu d'abord dans son sens matériel dur, d'habitat physique élémentaire. Ce qui est découvert progressivement — après et avec soi — par la prise en charge consciente de l'expérience de solitude, ce sont... les choses. L'absence des autres ne signifie pas l'absence des choses. Au contraire, cette absence ouvre la possibilité d'un contact plus direct avec elles. Contact muet, austère et déroutant s'il en est. Mais sa prise établit un rapport d'apprentissage et de compréhension qui intériorise et extériorise des liens de solidarité écologique. La nature, d'étrangère devient partenaire⁹².

Mais cette expérience de la solitude en auto- et en écoformation débouche sur l'intimité en coformation.

Si la solitude est d'abord l'expérience de l'absence de l'autre, l'intimité est celle de sa présence très proche, imbriquée. [...] Les plus grandes solitudes peuvent ouvrir aux communications les plus profondes, et pas seulement écologiques mais aussi sociales. C'est comme si, une fois le désert apprivoisé, une nouvelle socialité se créait, personne après personne, par coformation relationnelle spécifique, au-delà des frontières sociales et même individuelles habituelles. La levée des frontières — ou leur éclatement — met deux êtres en contact aussi direct que possible, mêlant et entremêlant unité et dualité, identité et altérité. Autant la solitude peut ouvrir à l'expérience de soi et des choses, autant l'intimité peut aussi ouvrir à l'expérience de l'altérité, au point

⁹⁰ Gaston PINEAU et MARIE-MICHÈLE, *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*, Montréal/Paris, Éditions Saint-Martin/Edilig, 1983.

⁹¹ Jean GARNEAU et Michelle LARIVEY, *L'autodéveloppement : psychothérapie dans la vie quotidienne*, Outremont, Ressources en développement Inc., 1979.

⁹² Gaston PINEAU, « La formation expérientielle... », p. 27.

d'altérer l'identité personnelle même. L'ambivalence de cette fusion de la rencontre, où chacun a l'impression de se perdre et de se trouver en trouvant l'autre, ouvre un monde in-fini d'expériences, intermédiaire entre celui de la solitude et celui des autres, des autres organisés de la société. [...] Par la levée des frontières individuelles et sociales qui dénudent chacun, c'est une situation chaude ultrasensible, balançant entre la genèse et la mort, la coformation ou l'aliénation. Chacun s'expose. Et l'issue dépend du jeu semi-conscient de prise (appréhension/compréhension) et de transformation (intériorisation/extériorisation) qui se noue et se développe dans cette situation existentielle fondamentale multiforme⁹³.

Bien des éléments font la valeur de cette approche : d'abord il y a l'acte de se souvenir, de prendre possession de soi ou de certaines parties de soi, de structurer son expérience et de lui donner sens. Puis il y a l'acte d'écrire, comme si quelque chose de nouveau allait en découler, et celui de communiquer, de s'exposer aux autres dans sa vulnérabilité, de se mieux comprendre en disant ce qu'on peut et veut bien dire. Ensuite vient l'acte d'accueillir des rétroactions empathiques, critiques, ouvertes sur du nouveau, ou celui d'écouter de tout son cœur le récit des autres, d'offrir en don sa rétroaction. Finalement arrive l'acte de relire comme en synthèse son expérience, relecture chargée de tout l'apport du groupe et de la décision de poursuivre sa vie, souvent dans un sens discerné progressivement durant le temps de cette démarche.

3. Le bilan de vie

Le bilan de vie⁹⁴ est une relecture de vie qui se fait de vive voix, à deux personnes ou en petit groupe, et qui présente beaucoup de similitudes avec le récit de vie écrit et communiqué en groupe. Il est plus particulièrement destiné aux personnes qui en sont à l'âge des bilans, partiels ou globaux, donc aux gens qui avancent en âge, de la maturité à la vieillesse, ou qui sont, quel que soit l'âge, devant l'imminence de leur mort. Le défi spirituel majeur visé par le bilan de vie est d'aider une personne âgée ou malade à apprivoiser ce que fut sa vie dans toutes ses dimensions, pour qu'elle puisse faire la paix au plus profond d'elle-même et acquérir le plus de sérénité possible⁹⁵. D'autres mots disent sensiblement la même chose : accueillir son passé, y mettre de l'ordre, se regarder tel que l'on

⁹³ Gaston PINEAU, « La formation expérientielle... », p. 28.

⁹⁴ Jean-Luc HÉTU, *Bilan de vie. Quand le passé nous rattrape*, Montréal, Fides, 2000. Cette partie résume les points saillants de ce livre.

⁹⁵ On retrouve ici la même ligne de pensée que celle déployée dans le chapitre 2 sur les défis psychospirituels à relever aux divers âges de la vie, en particulier à la vieillesse avec l'approche du bilan de vie.

a été, découvrir de nouvelles facettes de soi, changer le regard que l'on porte aujourd'hui sur soi, entrer en harmonie avec soi, se guérir d'une expérience pénible ou se libérer d'un poids longtemps porté, se réconcilier avec ce que l'on a fait malgré ses limites et celles des autres.

Un modèle théorique des diverses facettes de l'être humain est à la base de cette pratique. Jean-Luc Héту le compare à une maison. Il explique qu'à l'entrée on découvre d'abord un intérieur conventionnel, ordonné, propre, agréable, qui représente le fonctionnement conscient de toute personne par lequel on répond aux attentes des autres à notre égard. Puis en examinant le rez-de-chaussée, on découvre avec surprise une trappe sous le tapis, menant à une cave sombre et humide : c'est le monde des émotions. Ce sous-sol est souvent menaçant, aussi le referme-t-on spontanément et cherche-t-on à le contrôler pour vivre normalement, sans perturbations trop pénibles. Ce contrôle peut être provisoire, momentané, pour répondre aux exigences de la vie avec les autres. Mais même refermé, il fait pression pour monter à la surface et s'exprimer. Trop longtemps contrôlées, ces émotions risquent de créer des tensions physiques et psychologiques incommodes. Héту poursuit en affirmant qu'heureusement, dans le plancher du sous-sol, une seconde trappe mène à un deuxième sous-sol qui représente un autre niveau de fonctionnement : celui de la recherche de bien-être, celui du goût pour l'harmonie avec soi, avec les autres, avec le monde et avec Dieu. Là réside la capacité de se prendre en charge et de se relever de ses blessures ou de ses erreurs. Jean-Luc Héту conclut en précisant que ces deux trappes, émotions et harmonie, sont reliées par un même mécanisme : fermer la première, c'est se créer des tensions et c'est aussi fermer la deuxième en mettant de côté sa capacité de prise en charge. Au contraire, ouvrir la première, c'est faire le choix déstabilisateur mais créateur d'avancer vers un mieux-être.

Les émotions qui habitent une personne peuvent être récentes, mais elles peuvent aussi provenir d'événements plus ou moins importants du passé lointain auxquels elle ne s'est pas bien adaptée. Les émotions associées à cette inadaptation peuvent refaire surface après une longue vie où elles ont été tassées au sous-sol; elles peuvent revenir hanter l'individu et provoquer des ruminations récurrentes. Il en résulte de l'inconfort qu'on peut encore repousser ou accepter enfin de regarder en face. L'approche du bilan de vie permet l'expression, la compréhension et la libération de ces émotions liées à des événements précis quand les ruminations débouchent sur des confidences.

Le bilan de vie peut s'enclencher de façon spontanée ou subtile, à la suite d'un événement ou d'une série d'événements, ou il peut être car-

rément provoqué par une simple question posée avec délicatesse, dans un climat de confiance, à un moment ou dans un contexte appropriés. Il peut s'étendre sur plusieurs années où des événements importants sont relus plusieurs fois.

La pratique du bilan de vie et son analyse démontrent que généralement la personne qui fait un bilan passe par quatre étapes, inégales en longueur mais se touchant souvent :

- *Lamorçe* : elle peut être provoquée par des déclencheurs externes — une question d'un proche, une rencontre, une photo, un événement fortuit mis en lien avec un fait du passé — mais aussi par des déclencheurs internes — par exemple des souvenirs qui remontent de façon insistante ou encore des tendances à l'introspection et à la rétrospection liées au simple fait d'être arrivé à tel âge de son cycle de vie. L'initiative qui amène la personne à s'exprimer sur son passé est souvent le résultat d'une démarche intérieure déjà naturellement commencée.
- *L'immersion* : l'amorce ayant réussi, la personne est amenée à laisser son passé remonter à sa mémoire et à faire le récit détaillé de certains épisodes de sa vie, donc à dire ce qu'elle a vécu et comment elle y a réagi dans ce temps-là. Ce récit peut être marqué de résistances, normales quand il s'agit de choses pénibles à exprimer, qui devront être surmontées pour ne pas bloquer la suite.
- *La réaction* : la personne réagit plus ou moins à ses propres évocations, selon la teneur du souvenir et le nombre de fois dont elle en a parlé. L'essentiel de cette étape est d'arriver à dire comment elle se sent aujourd'hui à l'égard de ce qu'elle raconte, mais aussi quel sens elle donne à ce vécu dans l'ensemble de son histoire de vie. C'est carrément une étape de compréhension de soi et des autres, de sa responsabilité et de celle des autres, qui conduit sur le chemin de la réconciliation. Hétu l'appelle étape de recadrage, « nouveau regard, nouvelle lecture, qui a pour effet de situer le même événement, la même parole ou le même geste, dans un nouveau cadre d'interprétation⁹⁶ ».
- *L'intégration* : c'est l'étape de la résolution, où la personne peut tirer une conclusion globale sur l'ensemble de sa vie ou de l'épisode raconté et exprimer le niveau de réconciliation qu'elle vit avec elle-même et avec sa vie. La mise en perspective se fait souvent dans un cadre religieux et dans un contexte qui favorise le recours à ses

⁹⁶ Jean-Luc HÉTU, *Bilan de vie*, p. 46.

propres ressources de libération et de guérison. Elle aboutit à un état d'esprit positif, serein, confiant pour affronter ce que la vie lui réserve encore de bon, et de pénible.

Pour Hétu, « accompagner quelqu'un dans sa relecture, c'est l'aider tour à tour à se centrer sur des souvenirs significatifs pour lui (amorcer), à les raconter (immersion), à se situer aujourd'hui face à eux (réaction) et, enfin, à tirer une conclusion d'ensemble sur sa vie (intégration)⁹⁷ ». L'auteur suggère d'être attentif à différentes sortes de relecture qui incitent à adapter son accompagnement si on sait bien les identifier.

Il en signale sept :

1. la relecture en train de s'amorcer qu'il faut encourager à se déployer;
2. la relecture défensive qui se manifeste par l'hésitation à s'investir, l'ignorance des épisodes douloureux, la diminution de la portée de certains faits, etc., qui demande de la patience, de l'empathie et de la vigilance chez l'accompagnateur pour saisir les portes ouvertes et aider à regarder ce qui fait mal;
3. la relecture bloquée sous la forme de redites obsessionnelles recouvertes d'impuissance et du refus ferme de toute allusion au passé qui pousseront l'accompagnateur à encourager le recours à une aide thérapeutique;
4. la relecture en cours, celle qui en est aux étapes de l'immersion et de la réaction ou qui oscille entre les deux, qu'il faut encourager sans chercher à aller trop vite, car elle se cherche;
5. la relecture de consolidation, celle qui est parvenue à une résolution positive mais qui manifeste le besoin de revenir sur certains épisodes, comme s'il restait des zones à continuer d'éclairer, qu'il faut aider à dépoussiérer pour permettre d'atteindre un niveau plus grand de sérénité;
6. la relecture plafonnée, celle qui a réussi une intégration partielle et où regrets et satisfactions cohabitent, qu'il faut comprendre comme une tentative sincère d'intégrer un épisode difficile, sans exercer de pression pour revenir sur la partie d'insatisfaction, à moins que la personne n'en manifeste le désir;
7. la lecture terminée, celle qui a réussi un bon niveau d'intégration, de détachement et de sérénité et qu'il suffit d'admirer.

⁹⁷ Jean-Luc HÉTU, *Bilan de vie*, p. 122.

La guérison de soi est un long processus, un chemin évolutif, de même que la relecture ordonnée à la recherche du sens de sa vie qui, toutes deux, peuvent ouvrir sur l'intégrité et la sérénité. Inviter les gens à revenir sur leur passé est donc une porte d'entrée pour le déploiement de la vie spirituelle. Faire expliciter l'expérience individuelle est encore ici l'indispensable élément pour favoriser l'atteinte d'un changement personnel de son être le plus profond.

4. La formation expérientielle en vue de l'action sociale

Le développement de la conscience critique chez les personnes démunies ou exclues de la société et chez ceux qui leur sont solidaires est préalable à l'engagement pour la justice sociale, selon les tenants du développement solidaire, et préalable au changement politique et social, selon Paulo Freire et Yvan Illich. Aussi la description, l'analyse et l'interprétation de l'expérience personnelle tant individuelle que collective est-elle une démarche éducative de première importance pour qui œuvre dans le secteur de la vie communautaire ou de la pastorale sociale. Cette démarche de conscientisation et sa mise en œuvre dans l'action formatrice sont des voies qui ouvrent l'espace à la foi engagée ou à la pertinence sociale de la foi, car bien des chemins mènent à la foi ou à l'une de ses dimensions.

Le cas évoqué au début de ce chapitre sur le questionnement personnel et collectif vers la voie de la simplicité volontaire est un bel exemple d'une formation expérientielle, dans le cadre d'un groupe d'entraide, en vue d'un développement solidaire. Le choix de la simplicité volontaire a en outre des résonances évangéliques importantes pour des chrétiens.

Voici une autre expérience d'apprentissage informel qu'une intervenante a fait vivre à des responsables de groupes populaires et communautaires. Le but était d'éveiller leur conscience critique en matière de consommation, tout en leur faisant prendre conscience de leur pouvoir en tant que consommateurs. L'intervenante leur a d'abord demandé de se mettre deux à deux et de regarder les étiquettes des vêtements de l'autre personne pour en identifier le fabricant et le lieu de fabrication. Après en avoir fait la liste, elle a demandé aux participants ce qu'ils savaient des conditions de travail des ouvriers et du respect de l'environnement dans ces pays ou entreprises. Elle a ensuite donné à lire quelques brefs articles de journaux faisant état de l'existence d'ateliers de misère où les ouvriers sont exploités : travail des enfants, nombre excessif d'heures de travail, environnement insalubre, rémunération injuste, harcèlement moral, violence physique, destruction des ressources naturelles, etc. Cette prise de conscience étant faite, elle a rappelé la dignité que l'on

doit à toute personne humaine d'abord comme personne (pour les humanistes), mais aussi comme visage du Dieu de Jésus qui a lui-même lutté contre les inégalités sociales et nous a invités à faire de même (pour les chrétiens). Elle a terminé en demandant aux participants quelles actions personnelles, sociales ou politiques leur inspirait l'activité. Un échange s'est engagé et a permis d'identifier les façons dont les consommateurs peuvent user de leur pouvoir : changer ses habitudes de consommation en achetant des produits du commerce équitable, boycotter certains produits ou magasins en raison des conditions de production ou de la revente à prix excessifs, acheter des produits locaux, poser des questions sur les conditions de travail et le respect de l'environnement, placer son argent dans des fonds éthiques, informer les autres sur les armes des consommateurs pour combattre l'exploitation des humains, etc.

Ainsi peut-on sensibiliser à certaines réalités d'ici et d'ailleurs, susciter l'indignation nécessaire pour éveiller à la conscience sociale et à l'action en vue d'un monde plus juste. Cette conscience critique et active⁹⁸ doit être éveillée et éduquée pour que les personnes s'engagent dans l'action sociale et politique, qu'elles le fassent au nom de l'humanité ou au nom de la pertinence sociale de leur foi. Au Québec, depuis 1983, le Collectif québécois de conscientisation, auparavant le Regroupement des organisateurs et organisatrices communautaires du Québec (ROCQ 1977), qui est « un collectif de formation à la conscientisation, en tant que visée et méthode d'éducation populaire libératrice, inspirée par la pensée et la pratique du philosophe, éducateur et militant brésilien Paulo Freire⁹⁹ », publie la collection « Les cahiers de la conscientisation ». Cette dernière est coordonnée par le Collectif québécois d'édition populaire, lui-même composé de membres du Collectif québécois de conscientisation; elle vise à « mettre à la disposition de tous ceux et celles qui interviennent en solidarité avec des collectivités opprimées, des réflexions susceptibles de nourrir leur engagement et des outils dont ils et elles pourront s'inspirer pour le rendre plus efficace¹⁰⁰ ».

Rappelons avec ce collectif que pour Paulo Freire la conscientisation passe par des niveaux de conscience de plus en plus élevés. Voici les passages entre différents niveaux de conscience qu'il a définis et qui ont

⁹⁸ Il peut être éclairant de rappeler que les engagés sociaux se retrouvent souvent dans leur développement du jugement religieux à l'étape 3, celle de l'indépendance des domaines humain et religieux, ou à l'étape 5, celle où le sort de l'humanité est remis entre les mains des humains libres car Dieu se fait impuissant.

⁹⁹ Gisèle AMPLEMAN et coll., *La conscientisation. Définition et principes d'action*, Québec, Collectif québécois d'édition populaire, coll. « Les cahiers de la conscientisation », n° 1, 1994.

¹⁰⁰ Gisèle AMPLEMAN et coll., *La conscientisation*, avant-propos.

été adaptés pour les proposer aux intervenants de pratiques conscientisantes¹⁰¹ :

- d'une conscience « magique » (faite de soumission à la religion, à la superstition ou à la discipline d'une organisation particulière) ou « primaire » (croyance aveugle en l'efficacité d'un savoir institutionnalisé qui a réponse à toute situation) à une conscience « critique » (capacité de se laisser interpeller par les réalités telles qu'elles existent concrètement, qui s'inscrit dans une recherche de nouveaux rapports sociaux); le changement du niveau magique au niveau critique se fait souvent en passant par une conscience « révoltée », lorsqu'est atteint le seuil de saturation face à l'exploitation;
- d'une conscience des « nécessités de classe » (perception de la situation d'oppression sans compréhension claire de l'antagonisme entre opprimés et oppresseur, ce que Freire appelle une attitude d'« adhérence » à l'oppresseur) à la « conscience de classe » (vision plus claire des sources de l'oppression qui conduit à « agir contre les éléments oppresseurs de la réalité »);
- d'une conscience « individuelle » à la conscience « communautaire » (socialisation) puis à la « conscience de classe » (solidarité dans la lutte, politisation).

Ce bref tableau des niveaux de conscience est un outil à utiliser et à développer pour intervenir de façon judicieuse et critique dans le milieu communautaire et ecclésial, en particulier pour qui œuvre en pastorale familiale, sociale ou auprès des jeunes et veut éveiller à cette dimension de la foi.

En conclusion

De ce chapitre sur quelques processus d'apprentissage informel, de plus en plus répandus et répondant à des questions existentielles et spirituelles contemporaines, se dégagent quelques points majeurs.

- Le premier, c'est que tous ces processus favorisent l'aide à l'explicitation d'un savoir implicite à l'expérience. Tous conduisent progressivement à une prise de position personnelle et transformatrice dans le cadre d'une vision du réel et de soi-même partagée avec d'autres. Le sens de l'expérience ne peut être attribué en dernière analyse par personne d'autre que le sujet qui la vit, sinon on empêche l'émergence de ce sens significatif et la capacité de l'utiliser dans d'autres situations.

¹⁰¹ Gisèle AMPLEMAN et coll., *La conscientisation*, p. 8-10.

- Le deuxième, c'est la prépondérance dans ces processus d'apprentissage des différentes formes de l'histoire de vie : courts témoignages dans les groupes d'entraide, récits de vie écrits et communiqués en petits groupes, relecture ou bilan de vie communiqué par touches successives sur des thèmes multiples selon le rythme de chacun et chacune et, enfin, témoignages sur ses conditions de vie personnelles et sociales par la conscientisation.
- Le troisième, c'est que le savoir appris, dégagé de l'expérience et conscientisé acquiert de plus en plus un statut légitime et que ce dernier permet d'accueillir, d'interroger avec pertinence et d'intégrer le savoir théorique. La fonction éducative se vit dans de nouvelles approches et des lieux inédits où un lien nouveau se crée entre le savoir inhérent à l'expérience et le savoir déjà constitué.
- Le quatrième, c'est la prise de conscience renouvelée de l'existence de logiques d'apprentissage. En effet, à côté d'une logique d'exposition du savoir théorique très répandue se développent des logiques d'aide à l'appropriation personnelle et critique, de réflexion sur l'expérience et l'action, d'accompagnement individuel et communautaire et d'autodéveloppement. Ces différents modes d'apprentissage se côtoient sans toujours s'harmoniser, mais ils offrent à la personne, au sujet croyant adulte, un choix plus diversifié pour répondre à ses besoins.

Pour intégrer

Formulez votre compréhension d'un processus d'apprentissage informel en éducation à la foi, de la foi ou dans la foi.

Avez-vous déjà vécu dans votre vie ou votre pratique des activités qui mettent en œuvre ces processus? Lesquelles?

Précisez comment doit être utilisée l'expérience des sujets dans ces processus pour qu'ils deviennent formateurs.

Quelles forces et quelles limites reconnaissez-vous à ces apprentissages informels?

Chapitre 5

Apprendre dans la foi

Reprenons l'allégorie de la maison de la foi présentée au début de cet ouvrage. Les constructeurs, les rénovateurs ou les décorateurs d'intérieurs travaillent avec trois types de matériaux qui entrent dans l'édification de toute maison, à quelque stade qu'elle soit. Ceux-ci ont déjà été appelés, dans les *Dossiers d'andragogie religieuse*¹⁰², des savoirs, des savoir-être et des savoir-faire liés à trois dimensions essentielles de la foi. Dit autrement,

- le savoir fait référence aux *connaissances*, informations, notions nécessaires à une bonne compréhension du contenu de la foi ou à son intelligence;
- le savoir-être désigne les *attitudes* et englobe les convictions, opinions, croyances, sentiments et valeurs en lien avec la foi comme relation à Dieu, à autrui, à soi-même et au monde;
- le savoir-faire concerne les *habiletés* à développer par la pratique ou l'exercice qui sont requises pour la mise en action de la foi et le service des autres : capacités, aptitudes, talents, comportements et compétences.

En d'autres mots encore, cela fait appel aux apprentissages de trois ordres — cognitif, affectif et comportemental —, qu'un éducateur est appelé à faire vivre dans ses interventions pour favoriser le parcours de foi des gens ou leur formation à la vie chrétienne. Les trois ordres sont essentiels pour que la foi puisse se déployer dans toute son intégralité.

La foi est certes affaire d'intelligence, mais aussi attachement confiant et service des autres dans sa communauté et dans le monde. Elle s'éduque, se nourrit et grandit de multiples façons, une d'entre elles étant de faire des apprentissages pour mieux connaître, être et agir. Ce connaître,

¹⁰² OFFICE DE CATÉCHÈSE DU QUÉBEC, *Savoir, savoir-être, savoir-faire*, Ottawa, Novalis, Dossier d'andragogie religieuse n° 2, 1982.

cet être et cet agir relatifs à la foi s'apprennent, mais chacun différemment des deux autres, et mieux s'ils sont interreliés. Et le plus fondamental de ces trois domaines comme le plus difficile à vivre et à faire vivre est celui de l'être auquel la foi invite, ou la foi-relation. Un éducateur de la foi a comme tâche d'aider des adultes sujets croyants à développer harmonieusement ces trois dimensions pour naître à la foi, s'y initier ou grandir en elle, et pour devenir de plus en plus libres dans le choix premier ou constamment renouvelé de leur option de fond.

Dans quel domaine vous est-il le plus facile d'apprendre :

- a) *celui de l'intelligence de la foi (des connaissances à acquérir, à changer, à rafraîchir)?*
- b) *celui de la foi-relation (des attitudes, valeurs ou convictions à changer)?*
- c) *celui de la mise en action de votre foi (des habiletés, talents ou comportements à développer)?*

Si vous êtes éducateur, dans lequel vous sentez-vous le plus à l'aise? a) b) c)

Pourquoi?

Êtes-vous d'accord avec l'affirmation que la foi-relation est la plus fondamentale tout comme la plus difficile à vivre et à faire vivre?

Expliquez votre réponse :

L'interrelation des domaines d'apprentissage

Il est pratique de distinguer les trois domaines d'apprentissage, connaissances, attitudes et habiletés. Mais cette distinction ne doit pas être trop rigide, car de façon naturelle les domaines se rejoignent très souvent. Ainsi, une session d'apprentissage pour connaître la pensée de Jésus et de certains prophètes sur la justice sociale (domaine des connaissances) peut ouvrir sur une remise en question de son attitude par rapport aux démunis et exploités (domaines des attitudes). Deux domaines sont ainsi touchés. Si la session débouchait sur l'écriture d'un article de journal, court et bien senti, pour dénoncer une situation particulière d'exploitation, les participants s'initieraient à un moyen de venir en aide concrètement à des personnes dans le besoin (domaine des habiletés). Il est souvent contraire à l'esprit humain de sectionner les domaines d'apprentissage de façon imperméable. La tête, le cœur et la main : tout se tient dans la personne humaine.

Il existe cependant des cas où n'apprendre que des connaissances peut être acceptable (connaître les thèmes chers à l'évangéliste Luc), d'autres où ne regarder que ses attitudes peut faire avancer (apprendre à discerner les attitudes de fond de sa vie de prière), d'autres enfin où l'exercice d'une habileté peut accaparer toute l'attention (apprendre des techniques d'animation adaptées à un groupe d'enfants au niveau de l'éveil religieux). Mais de façon générale, il est recommandé de faire se compénétrer au moins deux domaines. Acquérir un savoir, par exemple, sur le sens de Noël (savoir) en donnant le goût de vivre cette fête de façon à se respecter (savoir-être) permet de toucher deux domaines. S'interroger sur la qualité d'une attitude, par exemple de tolérance envers les itinérants (savoir-être), tout en cherchant en même temps à bien connaître ce qu'est la tolérance (laisser-faire indifférent, compassion ou respect de la liberté d'autrui?) et à comprendre de l'intérieur la situation de ces personnes (savoir) semble tout à fait logique. Pratiquer les bons styles d'intervention pour faire de l'écoute active comme parent (savoir-faire) en distinguant sympathie et empathie (savoir), c'est aussi entremêler deux domaines d'apprentissage.

Le choix des moyens d'apprentissage selon le domaine visé

Bien choisir les moyens d'apprentissage qui conviennent le mieux à chaque domaine est primordial. Et ne pas oublier qu'ils s'insèrent dans une démarche d'apprentissage formel ou informel — toujours centré sur le savoir d'expérience et l'autonomie de l'adulte, comme on l'a vu dans les deux chapitres précédents — l'est tout autant.

Pour l'acquisition des savoirs, on privilégiera des moyens de type cognitif :

- a) *l'exposé de présentation* précédé d'une activité de mise en commun du savoir d'expérience et suivi d'une période de réactions, de questions, de remises en question, de confrontations où sont reliés le savoir des participants et le savoir de la personne-ressource;
- b) *l'exposé de synthèse* précédé d'une activité de recherche ou d'une discussion des membres du groupe qui agissent comme ressources les uns pour les autres, exposé bâti à partir des opinions et questions du groupe, les synthétisant et les complétant, les réunissant et confrontant les connaissances antérieures aux nouvelles;
- c) *l'entrevue d'une personne-ressource* par les membres du groupe et la mise en interrelation du savoir de l'une et des autres;
- d) *le débat* entre diverses positions et la discussion des positions respectives avec leurs forces et leurs faiblesses; puis l'identification justifiée de sa propre position;
- e) etc.

Les connaissances religieuses nouvelles doivent non seulement être présentées ou expliquées mais encore se greffer sur les connaissances antérieures des apprenants et, de façon plus globale, sur le savoir d'expérience qui provient de l'ensemble de la vie des adultes, pas seulement des connaissances de type scolaire. Le savoir préalablement existant chez l'apprenant influence tout autant ce qu'il lui est possible d'apprendre que ce qu'il apprendra effectivement. Si cette mise en relation critique n'est pas réalisée, l'éducateur risque que les représentations déjà mémorisées par l'apprenant demeurent telles quelles et prédominent sur les connaissances nouvelles qui lui sont proposées.

Pour l'acquisition d'habiletés techniques et d'habiletés intellectuelles, (par habiletés techniques, entendons la capacité d'exécuter avec aisance une tâche, un rôle, une technique ou une façon de faire et, par habiletés intellectuelles, la capacité d'analyser ces diverses tâches et techniques de façon à savoir les améliorer), on privilégiera des moyens de type *pratique* :

- a) *la démonstration* par un expert qui exécute une tâche et explique comment la faire, le tout suivi d'*exercices* où les apprenants exécutent la même tâche sous supervision;
- b) *l'atelier de pratique*, qui vise l'acquisition d'une habileté par l'entraînement systématique, jusqu'à ce qu'une certaine aisance soit acquise;
- c) *la pratique supervisée*, ou le stage de type professionnel en certains cas, qui permet de refaire un ou des exercices plusieurs fois dans

- des conditions différentes, d'évaluer conjointement, apprenant et éducateur, l'habileté et d'aider à l'amélioration personnelle;
- d) *l'étude de cas*, qui favorise davantage l'habileté intellectuelle ou la dimension savoir d'un savoir-faire en rendant plus habiles à analyser des situations concrètes et à trouver des solutions à des façons de faire inadéquates, mais sans s'exercer à les acquérir;
 - e) etc.

L'apprentissage d'un savoir-faire technique repose en partie sur une bonne connaissance des éléments nécessaires pour comprendre ce qui doit être pratiqué (savoir). Mais il ne suffit pas de se faire dire — si on est apprenant — ou d'expliquer — si on est éducateur — ce qui est nécessaire pour acquérir une habileté (ce qui est encore du savoir). Un éducateur se doit de le faire mettre en œuvre, pratiquer ou exécuter, puis de l'évaluer avec la personne impliquée, et de faire recommencer tant que l'habileté n'est pas suffisamment maîtrisée. Sinon, on en reste à une habileté intellectuelle, ce qui est déjà quelque chose, mais alors la situation *d'apprentissage* ne permet pas l'acquisition concrète d'une habileté technique.

Pour favoriser l'amélioration ou le changement des attitudes, on privilégiera des moyens de type *affectif* :

- a) *le témoignage* d'une personne qui propose son expérience et s'adresse au cœur, et dont le vécu peut devenir un levier de changement;
- b) *la discussion en petit groupe*, qui facilite l'expression, la remise en question personnelle, le soutien mutuel et l'engagement personnel;
- c) *le jeu de rôles* dans la simulation d'une situation suivie d'une discussion pour interpréter les diverses attitudes et prendre conscience de celle qui nous caractérise et de celle que l'on voudrait développer;
- d) *la révision de vie*, où chacun apporte un fait dans un domaine précis, où le groupe en choisit un jugé représentatif, en analyse les causes et les conséquences, s'interroge sur les appels évangéliques qu'il contient et cherche des moyens d'améliorer la situation;
- e) etc.

L'apprentissage des savoir-être mérite une attention particulière, car la foi est essentiellement de l'ordre relationnel, de l'ordre de la confiance toujours renouvelée en ce Dieu Tendresse incarné en Jésus et toujours présent par son Souffle de vie qui nous convie à la fraternité et à la justice, à l'amour de soi, au respect et à la gérance de l'univers. Cette relation est bien sûr animée de croyances éclairées, structurées, dynamiques et sujettes à une réception critique pour devenir subjectives. Elle devient

opérante dans une action progressivement cohérente avec ce qu'elle professe et ce qu'elle choisit d'être au plus intime d'elle-même. Cette attitude relationnelle fondamentale devient la colonne vertébrale de la personne croyante, l'axe interprétatif majeur de toutes les réalités de son existence et le principe directeur de sa vie.

Cette attitude est profondément libre et personnelle, d'où l'importance de favoriser, comme éducateur, le respect et le déploiement de cette liberté tout en l'éclairant et en l'alimentant. La foi comme *attitude fondamentale* comprend une multitude de dispositions et de tendances, de sentiments et d'émotions qui la composent et l'informent, tels la confiance, le respect de soi et d'autrui, le goût du témoignage, etc. L'apprentissage de ces éléments travaille l'attitude de fond, et celle-ci travaille ceux-là.

Comme la personne est déjà habitée par le transcendant et ses appels intérieurs souvent latents, intervenir sur le plan du savoir-être de la foi est sans doute le domaine d'apprentissage le plus difficile. Il est bon de se rappeler que Dieu agit dans les cœurs bien avant qu'un éducateur n'intervienne avec toute sa compétence et sa disponibilité, comme il continue d'agir pendant et après ses interventions. L'Éducateur par excellence est celui dont l'éducateur se fait le porte-voix et dont il devient l'une des médiations. Pour aider à l'apprentissage du savoir-être, il importe de bien saisir la nature d'une attitude, ses caractéristiques et les principaux facteurs qui influencent son changement¹⁰³.

Définition de l'attitude

L'attitude est généralement définie dans la littérature comme une *disposition* ou une *prédisposition* (j'aime, je suis attiré..., je déteste, je désapprouve..., je suis indécis..., je suis indifférent...) à l'égard d'un objet, c'est-à-dire ce sur quoi elle porte : réalité, situation, personne, doctrine, etc. (p. ex. la prière communautaire). L'attitude a une certaine *constance*, car elle exprime une réaction intérieure spontanée, donc pas toujours consciente, qui habite la personne (p. ex. chaque fois qu'elle entend parler de prière communautaire, elle est spontanément intéressée, ou au contraire agacée). De plus, elle indique toujours une *appréciation* de l'objet (qui plaît ou inspire de la méfiance). Trois réalités définissent

¹⁰³ Pour cette partie sur les attitudes, nous nous inspirons sur le plan psychosocial de D. KRECH, R.S. CRUTCHFIELD et E.L. BALLACHEY, *Individual in Society*, New York, McGraw Hill, 1962, et de T.M. NEWCOMB, R.H. TURNER, P.E. CONVERSE, *Social Psychology*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1965; sur le plan organisationnel, de Pierre COLLERETTE, Gilles DELISLE et Richard PERRON, *Le changement organisationnel. Théorie et pratique*, Sainte-Foy, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1997, et sur le plan scolaire, de Dominique MORISSETTE et Maurice GINGRAS, *Enseigner des attitudes? Planifier, intervenir, évaluer*, De Boeck-Wesmael/ Les Presses de l'Université Laval, 1991.

donc l'attitude : disposition ou prédisposition, constance habituelle et appréciation affective, positive ou négative. Par ailleurs, l'attitude concerne des choses concrètes et ouvertes sur l'agir plutôt qu'abstraites et générales, comme les valeurs. Cependant, les attitudes sont inspirées des valeurs ou les mettent en pratique.

Les attitudes sont également reconnues comme constituées de trois composantes :

- *la composante affective*, qui est l'ensemble des réactions émotives à l'égard de l'objet, celui-ci correspondant à la plus ou moins grande satisfaction d'un ou de besoins personnels (émotions);
- *la composante cognitive*, qui est l'information, la compréhension, l'opinion que la personne possède sur l'objet de l'attitude (croyances);
- et enfin *la composante comportementale*, qui traduit les gestes qu'une personne est prête à faire en lien avec l'objet de l'attitude (dispositions à l'action).

Une attitude est donc la synthèse de ces trois composantes qui forment un système. Dans l'éducation de la foi, ces trois dimensions sont reconnues.

La foi mûre développe sous forme cohérente les trois dimensions de l'attitude : cognitive, affective et active (par opposition au développement unilatéral ou partiel). On ne saurait concevoir la maturité de la foi sans croissance conjugquée et harmonieuse de toutes ses dimensions constitutives. Coupé de l'aspect affectif et actif, l'approfondissement du savoir religieux n'est plus que connaissance théorique sans lien avec la vie et l'action. De même l'affirmation de sentiments religieux (enthousiasme, élans, générosité, satisfaction, joie) n'offre pas de garantie de maturité si elle ne comporte pas une conscience éclairée conduisant à agir chrétiennement avec conviction. La même chose vaut en ce qui concerne le comportement et l'action : une conduite extérieurement exemplaire, mais qui ne serait pas soutenue par des attitudes et des connaissances adéquates, ne cache souvent que conformisme, compensation, fuite, etc.¹⁰⁴

Si la foi mûre intègre les trois composantes de l'attitude, il est clair aussi que la foi-relation est *l'attitude fondamentale* de la foi mûre, non dissociée néanmoins des connaissances et de l'action. Cette foi-relation est cependant constituée de dispositions qui lui sont inhérentes et qui

¹⁰⁴ Emilio ALBERICH, *La catéchèse dans l'Église*, Paris, Cerf, 1986, p. 125.

ont chacune une composante cognitive et une autre comportementale : par exemple, si je suis disposé à témoigner de ma foi (savoir-être), c'est que je suis au clair sur les données centrales de ma foi (savoir), dont je vais parler même si l'entourage est plus ou moins ouvert et que je me reconnais capable de le faire avec certains moyens appropriés à la situation : capacité à dire en mots séculiers ce à quoi je crois ou capacité à saisir un événement personnel ou social pour y lire la présence de Dieu et le manifester (savoir-faire). Cette disposition favorable à témoigner de sa foi découle de la qualité de la foi-relation et contribue à l'approfondir, mais celle-ci en retour incite à saisir l'importance du témoignage et son impact auprès d'autrui.

Caractéristiques de l'attitude et facteurs qui influencent le changement d'attitude

1. *Les composantes de l'attitude ont un degré d'attraction qui peut être positif, négatif ou indifférent, et ces composantes sont interdépendantes.* Plus un objet a de la signification ou de l'importance dans ma vie, plus cet objet peut faire naître en moi une disposition favorable à son égard et plus je serai disposé à agir dans le sens requis pour en vivre. Le contraire peut aussi arriver. Les composantes s'influencent et leur degré d'attraction peut varier, allant de l'harmonie au conflit.

Elles sont *en harmonie* quand les trois vont dans un même sens; on dit alors qu'elles sont convergentes. Dans ce cas, elles peuvent revêtir un certain extrémisme et être plus difficiles à faire changer si les trois sont négatives, ou plus faciles à faire progresser si elles sont positives, car elles tendent à bouger de concert dans une même direction.

Elles sont *en conflit* quand l'une va dans un sens et que les deux autres vont dans un autre sens (j'aimerais témoigner de ma foi à mon entourage, mais je ne suis pas au clair sur certaines données de ma foi et je ne sais pas comment en parler pour être adapté et compris, donc j'ai tendance à garder silence) ou bien quand deux d'entre elles vont à l'encontre de la troisième (je suis enclin à témoigner de ma foi car je suis au clair sur les données centrales de ma foi, mais je ne suis pas habile à le faire dans un langage facilement compréhensible, donc j'ai tendance à m'abstenir). En ces cas de divergence ou de conflit, un éducateur a de la prise pour intervenir, car l'attitude n'est pas extrémiste.

Une règle se dégage rapidement de l'interdépendance des composantes de l'attitude : l'éducateur devra travailler sur les trois composantes ou sur celles qui sont en conflit pour la faire changer.

2. *Diverses attitudes concernant un objet particulier forment un noyau et la variation d'une d'entre elles a comme conséquence d'orienter les autres dans*

le même sens. Car la tendance naturelle de l'être humain est de retrouver l'harmonie en essayant d'atténuer la dissonance. En effet, l'harmonie entre les attitudes d'un même noyau, ou sa cohérence, procure un sentiment d'équilibre, et la contradiction, un sentiment d'inconfort, un malaise qu'une personne cherchera à réduire en décidant de changer ou en se fermant au changement.

Par exemple, la foi incite à considérer l'autre comme un frère et à le traiter ainsi, qu'il soit proche ou inconnu. Ainsi, si je suis soucieux de développer une relation au monde d'où l'exploitation des humains est exclue et qu'en même temps je consomme un tas de choses fabriquées dans des conditions inhumaines, contribuant à faire durer l'exploitation, je vis des attitudes incohérentes au regard de la foi et de sa pertinence sociale. Si je deviens conscient de cette situation conflictuelle, je peux, pour retrouver mon équilibre intérieur :

- m'informer puis acheter des produits issus du commerce équitable et même m'engager dans la promotion de cette voie au nom même de ma foi;
- faire abstraction des exigences de justice sociale et me replier sur une foi coupée de cette portion de la réalité;
- me persuader que l'état de mes revenus justifie le choix de payer moins cher pour des produits fabriqués dans des conditions que je connais mais auxquelles je me ferme.

Un autre exemple. Je suis ouvert au fait que Dieu m'aime gratuitement, je trouve cela extraordinaire et, en même temps, je m'efforce de mériter son amour par toutes sortes de pratiques quelque peu mécaniques et sans âme. Si je deviens conscient de cette contradiction, je peux :

- examiner mes pratiques, déceler celles que je fais pour mériter l'amour de Dieu et essayer de m'ouvrir à plus de gratuité sans devenir inactif;
- cesser de croire que Dieu m'aime malgré mes faiblesses et m'enfermer dans un système donnant-donnant entre Dieu et moi;
- me mettre à croire que même si Dieu est censé aimer sans conditions il exige de bonnes actions. Des textes évangéliques le prouvent. Pensons au récit du jugement dernier qui dit que nous serons jugés sur nos actes et qui revêt plus d'importance que celui du père accueillant le fils perdu et invitant le fils fidèle à se réjouir avec lui.

Ces exemples que l'on peut multiplier montrent que l'être humain cherche à vivre en état d'harmonie. Cette tendance peut l'amener soit à changer pour être conforme à ses convictions, soit à se donner de bonnes

raisons de ne pas changer et ainsi arrêter de se questionner. Aussi un éducateur doit-il savoir que, pour faire changer une attitude rattachée à un noyau plus grand d'attitudes, il peut rencontrer de la résistance non pas parce que ce qu'il propose n'est pas adéquat, mais parce que cela crée une tension trop forte. Celle-ci va tendre à se résorber, la personne combattant l'anxiété ou la remise en question. Le changement d'attitudes, ce qu'on appelle aussi la conversion en langage chrétien, peut donc être long et difficile, car l'harmonie entre des attitudes complémentaires à l'intérieur de soi ne s'atteint pas toujours facilement, aussi l'appel à la conversion qui passe par une prise de conscience de ses incohérences est-il toujours pertinent.

3. *Les attitudes se forment au fil de la vie comme des réponses à des besoins de l'individu mais aussi comme des moyens adaptatifs pour bien fonctionner dans l'environnement et pour répondre aux demandes de l'entourage.* Un individu développe généralement des attitudes positives à l'égard de ce qui concourt à satisfaire ses besoins personnels (ouverture à l'équilibre de sa vie) et des attitudes négatives devant ce qui ne cadre pas avec leur satisfaction (fermeture à ce qui ne le respecte pas comme individu). D'un autre côté, tout au long de sa vie, on lui demande de prendre les attitudes requises pour satisfaire son entourage : d'abord ses parents, puis les éducateurs scolaires, ensuite son groupe d'amis et son milieu social, culturel et ecclésial, enfin le monde professionnel, celui du couple et de la famille élargie. Au point de départ, quand une attitude se forme, c'est qu'elle veut répondre à des besoins individuels ou à des attentes. Elle possède donc un caractère fonctionnel comme réponse à un besoin ressenti ou à une demande de l'extérieur. Elle s'implante alors profondément dans l'individu. Mais quand le contexte change, l'attitude peut s'avérer inadéquate, elle perd son caractère fonctionnel et est appelée à changer. L'individu peut se sentir menacé et résister. Il peut aussi pressentir une libération et se montrer prêt à s'y engager prudemment.

Par exemple, si l'attitude développée au temps de Noël est une admiration attendrie devant le « petit Jésus » qui naît dans des conditions misérables dans la crèche et que cette attitude enfantine perdure jusqu'à l'âge adulte, elle empêche de recevoir le Dieu qui prend figure humaine pour mieux se faire connaître et proposer son projet sur l'humanité. En ce cas, il est sûr que quelqu'un peut se sentir menacé quand on lui propose de la changer, car l'attitude ancrée en lui correspond à une vision d'enfant qui a perduré. Il peut aussi pressentir que son attitude pourrait évoluer vers une vision plus adaptée à la vie *chrétienne adulte* et s'y ouvrir.

Autre exemple : un individu peut avoir développé, dans la prière,

une attitude exclusive de demande et être invité, pour progresser intérieurement, à se tourner vers d'autres types de prière réclamant d'autres attitudes, par exemple de louange, de reconnaissance ou de silence pour laisser Dieu faire son œuvre en lui. Cette invitation pressante peut bouleverser l'individu ou lui montrer une voie attrayante de croissance.

L'éducateur, à ce moment, sait qu'il va à l'encontre d'une attitude fonctionnelle devenue inappropriée, cette attitude pouvant même être ressentie comme telle par l'individu lui-même. Comme elle est enracinée, changer exigera une compréhension nouvelle et une adaptation, ce qui peut être bienvenu mais aussi être reçu comme non important et inintéressant. Il peut donc y avoir accueil ou obstacle intérieur à un nouvel apprentissage qu'un éducateur se devra d'accueillir et de comprendre.

Un dernier exemple : il se peut qu'une personne ait été indifférente jusque-là à une réalité telle que la spiritualité du vieillissement, mais qu'avec l'avancée en âge de sa mère, qui lui fait progressivement le bilan de sa vie et lui témoigne de l'importance de la réconciliation avec elle-même et avec les autres, elle développe une ouverture passionnée à l'égard des possibilités spirituelles de cet âge de la vie. Son attitude est changée. En plus du fait qu'elle réponde au besoin de sa mère, la formation de cette attitude peut aussi s'expliquer par l'âge de l'enfant adulte qui ressent la nécessité de nourrir une vision positive du vieillissement qui l'affecte lui aussi. La formation d'une nouvelle attitude peut ainsi répondre à plusieurs besoins; autrement dit, on peut retrouver des besoins de différents ordres à la source des attitudes.

4. *Les attitudes sont liées aux valeurs d'un individu.* Une personne mature adopte généralement des valeurs qui orientent sa vie et s'incarnent dans des attitudes, qui peuvent être plus ou moins appropriées. Examinons deux situations.

- Si ces valeurs ne sont pas clairement identifiées, la façon de les incarner peut alors les déformer, car la satisfaction des besoins reste toujours présente et peut dominer l'aspiration latente à vivre selon ses valeurs. Ainsi, vivre habituellement tourné vers les autres (valeur) peut se faire sans en avoir une conscience réfléchie et parfois devenir du maternage (attitude inadéquate) si le besoin de jouir d'un certain pouvoir sur les autres est présent (réponse à un besoin) et domine le désir d'être altruiste.
- Parfois, ces valeurs correspondent à une décision intime claire qui en fait des points de référence centraux pour orienter sa vie. La valeur choisie devient principale source d'attitudes. Ainsi, la volonté de se soucier des autres peut en venir à définir l'identité d'une personne,

qui voudra incarner « le plus souvent » et « le mieux possible » les diverses facettes de cette attitude : écoute, compassion, hospitalité, charité, justice, etc. Dans ce cas, un éducateur sera appelé à aider l'individu à prendre en compte d'autres besoins personnels qui pourraient contredire cette valeur envahissante et qui seraient négligés au détriment tant du développement équilibré de la personne que d'une foi sainement comprise et vécue.

5. *L'attitude et le changement d'attitude sont grandement influencés par le milieu.* En effet, un individu cherchera habituellement à être en harmonie non seulement avec lui-même mais aussi avec son entourage. Une personne partage généralement les convictions et habitudes de son groupe, cette conformité répondant à son besoin d'appartenance. Cependant, d'autres besoins peuvent entrer en concurrence et l'amener à se dissocier de son groupe. Pensons à l'affirmation de soi opposée au besoin d'appartenance, au besoin d'adhérer à ce qui a du sens pour soi opposé à la fidélité aux croyances objectives du groupe. Si l'influence du groupe ou du milieu est forte mais non fermée et enveloppante, l'individu peut s'y exposer et réagir.

Par exemple, quelqu'un se sent mal à l'aise ou à l'étroit dans certaines croyances, comme la résurrection plutôt que la réincarnation, ou dans certains comportements de son groupe, comme le peu d'importance accordé à l'engagement social au nom de sa foi. S'il devient conscient de son malaise, il peut :

- choisir et faire sienne une croyance compatible avec son désir ou une communauté vivant selon sa vision;
- dire ce qui ne lui convient pas et proposer des changements, s'associer à des gens qui pensent comme lui et décider d'influencer de l'intérieur;
- se laisser « questionner » par ses malaises, en parler dans son milieu et estimer qu'il peut au moins changer les choses qui lui appartiennent pour devenir plus cohérent avec ses croyances et son milieu d'appartenance;
- quitter son groupe et poursuivre seul sa recherche.

L'individu cherche donc un équilibre avec son milieu. Il peut dans ce but choisir un milieu compatible avec ses attitudes et ses croyances, qui va les soutenir ou les renforcer. Il peut aussi essayer de changer son groupe ou de modifier ce qui lui cause un malaise. Il peut à l'inverse voir ses attitudes influencées par son milieu et se voir invité à changer. Il peut enfin quitter ou changer complètement de milieu s'il le juge insatisfaisant et contraire à sa croissance.

Il est bon qu'un éducateur réalise que personne ne vit en vase clos et que tout changement d'attitude se fait en lien avec sa culture, son milieu et sa liberté de conscience.

Pour faire changer une attitude¹⁰⁵

Est-il vraiment possible d'aider quelqu'un à changer d'attitude? Ou, comme l'indique le titre d'un ouvrage conçu pour le contexte scolaire, est-il possible d'« enseigner des attitudes¹⁰⁶ »? Comme les attitudes ne sont pas innées, qu'elles se développent au fil de la vie, des expériences et des multiples relations avec l'entourage, il est clair qu'elles ne sont pas immuables et qu'elles peuvent être changées par apprentissage. On peut donc inciter, aider quelqu'un à transformer une attitude.

Voici quelques lignes d'action pour amener quelqu'un à modifier ses dispositions profondes, inspirées des auteurs signalés et convenant bien à l'éducation à la foi :

- agir sur les trois composantes (cognitive, affective et comportementale) de l'attitude et particulièrement sur celles qui engendrent une position négative;
- donner de l'information nouvelle sur l'objet de l'attitude et aider à la rendre signifiante pour la personne qui la reçoit, qu'elle puisse en trouver le sens personnel, la confronter à ce qu'elle sait déjà, en voir l'impact;
- introduire un déséquilibre entre une attitude qui n'est pas cohérente et d'autres qui lui sont connexes ou qui appartiennent au même noyau, une attitude reliée à un noyau étant plus difficile à faire changer qu'une attitude isolée;
- accorder du temps et être persévérant pour faire changer, même peu, une attitude radicale, qui est la plus difficile à influencer;
- conscientiser à une attitude non fonctionnelle et à ce qui peut avantageusement la remplacer (attitude autoritaire vers plus de démocratie);
- conscientiser à une attitude encore fonctionnelle collée à une certaine vision des choses pour aller vers une autre vision et ainsi aider à désapprendre pour réapprendre (attitude d'exclusion des femmes de certaines responsabilités);
- tenir compte des changements qui s'opèrent dans la personnalité suite à un décès, à une thérapie, à un échec professionnel, etc.;

¹⁰⁵ Plusieurs lignes d'action présentées ici conviennent pour favoriser le développement du jugement religieux (par la proposition de dilemmes), pour aider à relever les défis liés aux divers âges de la vie (crises) et accompagner l'évolution de l'attitude de foi (cf. chapitre 2).

¹⁰⁶ Dominique MORISSETTE et Maurice GINGRAS, *Enseigner des attitudes?*

- accueillir les résistances qui proviennent du lien très étroit entre une attitude et la valeur sous-jacente, ou bien entre une valeur très accaparante et des besoins oubliés;
- miser sur le fait qu'une attitude à dominante cognitive, motivée par une croyance ou une opinion, est plus facile à influencer qu'une attitude à dominante affective motivée par des besoins pressants non comblés;
- apprendre à accueillir la résistance légitime au changement et à en connaître le sens pour influencer une attitude qui est familière, fondée, rigidifiée et organisée en un système auquel la personne s'identifie;
- associer une proposition de changement à une personne crédible et estimée, à un témoin de l'attitude respecté et respectable pour inciter au changement;
- choisir le bon moyen d'apprentissage pour faciliter l'acceptation du changement, pour éviter une vive résistance au changement d'attitude;
- chercher à bousculer le confort intérieur de l'individu sans créer une trop forte menace ou anxiété, ce qui le rendrait défensif ou fermé;
- offrir un soutien d'autant plus fort que le changement d'attitude va à l'encontre du milieu, du groupe d'appartenance sécurisant et valorisé par la personne;
- offrir un accompagnement si le milieu ou le groupe d'appartenance le rejette ou le presse fortement de rester comme lui et avec lui;
- prendre en considération que l'influence du groupe sera variable selon qu'elle est partagée ou en conflit avec un autre groupe, l'influence de l'un et l'autre pouvant se neutraliser ou se conjuguer;
- être patient et réaliste au sujet de la durée d'un changement complet d'attitude, car il doit passer de la remise en question de l'attitude inadéquate, ce qui n'est qu'un début de changement, à l'implantation et à l'intégration d'une autre, mieux adaptée.

Le changement d'attitude ou la conversion est d'une extrême importance dans le domaine de la foi. Aider à apprendre dans la foi exige quelques habiletés importantes pour un éducateur; signalons-en trois qui, à la fin de ce chapitre, apparaissent majeures :

- a) sur le plan du savoir, la capacité d'aider à faire des liens et à confronter le savoir nouveau proposé par l'éducateur au savoir antérieur des gens;
- b) sur le plan du savoir-faire, la capacité de faire acquérir l'habileté recherchée en dépassant l'aspect savoir du savoir-faire pour aller jusqu'à l'intégration pratique;

- c) sur le plan du savoir-être, la capacité de tenir compte des diverses caractéristiques de l'attitude et de leurs conséquences concrètes dans une activité éducative.

Pour intégrer

Qu'est-ce que vous retenir de plus important de ce chapitre sur l'apprentissage dans la foi?

Si vous avez à intervenir pour éduquer aux différentes dimensions de la foi, y a-t-il des habiletés que vous pensez devoir améliorer ou développer? Si oui, lesquelles?

Dans l'éducation à la foi, quelles forces servent et quels dangers guettent un intervenant au vaste savoir théologique mais peu soucieux des conditions d'apprentissage des connaissances, des attitudes et des habiletés?

Chapitre 6

Les étapes pour bâtir un projet d'intervention andragogique

Au chapitre 3, nous avons signalé que le respect des besoins réels et la recherche de buts significatifs correspondent à deux caractéristiques des sujets adultes croyants. On peut concrètement en tenir compte dans la mise en œuvre des étapes pour bâtir un projet d'intervention andragogique et dans les attitudes de l'éducateur au cours de la démarche. Ces deux éléments sont traités dans ce chapitre.

Voici d'abord deux courts récits qui évoquent des éléments importants dans la préparation et la réalisation d'un projet d'intervention.

Premier récit

Un jour, un homme observe un papillon qui lutte pour sortir de son cocon. Mais les choses se passent trop lentement à son goût, alors il se met à souffler doucement sur le cocon. La chaleur que dégage son souffle accélère le processus. Hélas, ce n'est pas un papillon qui sort du cocon, mais une créature aux ailes mutilées.

— On ne peut accélérer le processus de l'évolution, conclut le Maître. On ne peut que le faire avorter¹⁰⁷.

Si vous lisez ce récit en pensant que l'homme est un éducateur et le papillon, une personne qui apprend, que comprenez-vous?

¹⁰⁷ Anthony DE MELLO, *Une minute de sagesse*, Montréal/Paris, Bellarmin/Desclée de Brouwer, 1999, p. 104.

Deuxième récit

Le Maître est dans le coma. Il gît sur son lit de misère depuis plusieurs semaines. Un jour, ouvrant soudainement les yeux, il aperçoit à ses côtés son disciple préféré.

— *Tu ne me quittes jamais, n'est-ce pas, dit-il d'une voix douce.*

— *Non, Maître. Cela m'est impossible.*

— *Et pourquoi donc?*

— *Parce que vous êtes la lumière de ma vie.*

Le Maître soupire.

— *T'ai-je si ébloui, mon fils, que tu refuses toujours de voir la lumière qui est en toi¹⁰⁸?*

Si vous lisez ce récit en pensant que le Maître est un éducateur et le disciple, une personne qui apprend, que comprenez-vous?

Comparez vos réponses avec la réflexion qui suit.

Le premier récit nous laisse entendre qu'un éducateur ne doit pas faire les choses à la place de l'apprenant ou décider pour lui de ses besoins ou de ses intérêts. Il doit le laisser se débattre avec sa réalité, la respecter, ne pas le pousser au-delà de ses capacités et de son rythme pour apprendre et se transformer. Sinon, le résultat est décevant et tout autre que ce qui est recherché. L'apprenant lui-même est perdant dans un tel processus et l'éducateur risque d'être déçu, malgré son attention et son action bienveillante.

Le second récit met l'accent sur les ressources de l'apprenant qui lui sont intérieures et s'avèrent plus importantes que celles qui demeurent extérieures. Bien qu'attrayantes, ces dernières risquent de demeurer inactives si elles ne sont pas intégrées. Un apprentissage qui est significatif habite la personne, l'éclaire et la guide sans nécessité de constamment recourir au Maître. L'éducateur se doit de la renvoyer à elle-même après l'avoir éclairée.

Dans l'esprit de ces deux récits, ce chapitre présente les étapes de préparation d'un projet d'intervention andragogique et les attitudes de l'éducateur durant l'activité.

¹⁰⁸ Anthony DE MELLO, *Une minute de sagesse*, p. 51.

1. Les étapes de la préparation d'un projet d'intervention

Ces étapes, au nombre de six, sont les suivantes :

- la décision d'associer les éventuels apprenants;
- l'identification des besoins et intérêts des apprenants;
- la formulation des objectifs (liés au savoir, au savoir-être et au savoir-faire);
- le choix d'un processus formel ou informel d'apprentissage;
- la planification et l'aménagement de l'activité;
- la préparation de l'évaluation de l'activité et l'identification des nouveaux besoins.

Reprenons-les une à une.

La décision d'associer les éventuels apprenants

Cette première étape est cruciale pour le respect de l'autonomie des adultes. L'éducateur se pose la question : est-ce que je bâtis la démarche seul ou si j'y associe quelques futurs apprenants ou des gens qui les connaissent bien? Il peut se dire :

- je peux compter sur mes connaissances et sur mon expérience;
- si je la bâtis seul, ça va aller plus vite, je perdrai moins de temps;
- je sais pas mal de quoi ont besoin ces gens, pas besoin de leur demander;
- même si je leur demandais, je parie qu'ils ne sauraient pas ce dont ils ont besoin, ou cela serait si peu précis que ça ne m'avancerait pas;
- de toute façon, il y a des choses dont je dois absolument parler, je ne peux pas passer outre, la matière l'oblige;
- après tout, c'est moi le responsable, alors je choisis et le contenu et le déroulement.

Il peut aussi se dire :

- je suis là d'abord pour les gens, pas pour moi, le contenu doit les rejoindre;
- si je veux les motiver à apprendre dans la foi, il est bon que je sache quelles sont leurs questions, leurs difficultés ou leurs intérêts;
- il est sûr que ça prend plus de temps d'aller « ressentir » leurs besoins de l'intérieur; de plus, je dois apprendre à écouter : je suis plus habitué à parler pour qu'on m'écoute qu'à donner la parole pour saisir comment Dieu agit dans le cœur des gens;
- je risque moins de passer à côté de leurs doutes, de leur façon de poser les questions, de leurs critiques des choses de la foi;

- de toute façon, les gens participent mieux si on les écoute et si on tient compte de leurs points de vue;
- après tout, les gens sont responsables de leurs questions, et moi je suis responsable de les aider à y répondre en utilisant mes connaissances et mon expérience.

Le premier monologue intérieur illustre un refus d'associer les apprenants et le second, une volonté de les associer à l'élaboration d'une démarche. Il existe différents niveaux d'association des apprenants à une démarche, qui vont de l'association complète ou du *self-directed learning*, comme le préconise M. Knowles, à l'association partielle qui respecte de façon plus réaliste les conditions et les contraintes de l'apprentissage adulte.

Lorsqu'il y a *association complète*, l'adulte a l'initiative de toutes les étapes : identifier ses besoins d'apprentissage, formuler les objectifs à atteindre, identifier les ressources disponibles, choisir les moyens et techniques d'apprentissage et, enfin, évaluer les résultats de l'apprentissage. Ce type d'association modifie le rôle de l'éducateur qui est réduit à celui de consultant au service de l'apprenant adulte : l'éducateur fournit sur demande ce dont l'adulte a besoin pour diriger lui-même son projet. Le rôle de l'apprenant est aussi modifié : il assume en quelque sorte les tâches de l'éducateur, il cherche à s'affranchir de la tutelle ou de la dépendance de ce dernier pour devenir pleinement responsable. Cela semble possible dans certaines conditions rarissimes. L'apprentissage par problèmes dont il a été question au chapitre 2 se rapproche de ce type d'association, encore que l'éducateur y joue un rôle majeur pour définir et formuler les problèmes ainsi que pour animer en s'assurant que tous les contenus nécessaires pour résoudre les problèmes sont couverts, appris et reconnus. Pour ce faire, il pose les bonnes questions et aide à trouver toutes les ressources disponibles.

L'*association partielle* implique une responsabilité conjointe éducateur-apprenants. L'apprenant adulte a sa part dans la préparation de l'activité éducative, et l'éducateur garde la sienne, tout en partageant les tâches selon les compétences et la volonté de l'apprenant. Ainsi, pour respecter l'autonomie de ce dernier, il est possible de l'associer d'abord et avant tout à l'identification de ses besoins d'apprentissage, ce qui est un lieu important de responsabilité, car qui mieux que lui connaît ses questions, ses problèmes, ses doutes ou ses malaises? On peut l'associer aussi au choix des objectifs, à tout le moins les lui soumettre avant ou au début d'une rencontre pour approbation ou pour reformulation, car qui mieux que lui sait s'il veut changer dans le sens défini par ces objectifs? On peut en outre lui soumettre les moyens choisis pour le déroulement

et discuter de réaménagements possibles. Enfin, l'association peut se faire lors de l'évaluation : on peut demander à l'apprenant de s'autoévaluer ou de confronter son autoévaluation avec celle de l'éducateur. Ainsi, l'association est possible, c'est une façon efficace de respecter l'autonomie de l'adulte sans lui remettre la responsabilité entière de la démarche.

L'identification des besoins et intérêts des apprenants

Avant de regarder diverses façons d'aider l'adulte à identifier ses besoins, quelques précisions sont nécessaires.

- D'abord, distinguons besoin et intérêt. Un besoin éducatif est un *manque*, un écart, une distance, une carence ou une lacune entre ce qui est et ce qui pourrait ou devrait être. Cet écart peut être reconnu soit par l'apprenant, et cela peut le motiver à agir pour le combler, soit par l'éducateur, qui va chercher à le conscientiser et à le motiver. Un intérêt est plutôt une *préférence* manifestée pour un sujet particulier, une attitude, une valeur attrayante ou pour une façon de faire; l'intérêt est de l'ordre de l'attraction, de la curiosité, du plaisir d'apprendre sans qu'il y ait nécessité.
- On distingue aussi le besoin d'un individu du besoin de l'institution. Un *besoin individuel* est ce qu'une personne doit apprendre pour elle-même, pour sa propre évolution, pour son avancement professionnel, pour l'accomplissement de ses divers rôles, pour son bien personnel, etc. Un *besoin institutionnel* est ce qu'une personne doit apprendre pour l'intérêt de l'institution, pour la croissance, le maintien, la reconnaissance de cette dernière, pour une participation éclairée et judicieuse de ses membres, pour l'assurance d'un service compétent de son personnel, etc. Il peut y avoir concordance entre le besoin personnel et le besoin institutionnel, mais il peut aussi y avoir conflit ou indifférence entre les deux.
- On distingue de plus besoin réel et besoin projeté. Un besoin peut être *réel*, c'est-à-dire ressenti, reconnu, identifié, parfois nommé clairement par l'individu lui-même. Un éducateur centré sur les personnes est soucieux d'aider l'apprenant à exprimer ses besoins, même si ceux-ci ne sont pas toujours très conscients et précis.

Différentes portes d'entrée peuvent être utilisées pour faire identifier des besoins peu précis des apprenants adultes. On peut demander :

- quelles questions ils ont par rapport à...;
- quels malaises ils éprouvent face à...;
- quelles difficultés ils rencontrent à remplir tel rôle ou telle tâche;
- quels sujets les rejoignent le plus;
- quelles opinions ou affirmations courantes circulent à tel sujet qu'ils aimeraient étudier pour en saisir le degré de pertinence.

Questions, malaises, problèmes, sujets de préoccupation et opinions manifestent des besoins.

- Un besoin peut être *projeté*, c'est-à-dire attribué à un individu par quelqu'un d'autre, en l'occurrence un éducateur, sans vérification, ou pour répondre aux besoins de l'institution sans passer par les individus. Un éducateur doit, dans certaines situations, répondre à une demande de l'institution. Il peut alors chercher à rester centré sur les apprenants. Voici comment.

L'éducateur est invité, après avoir bien compris la nature du besoin institutionnel, son origine, ses facettes, à en présenter la pertinence et la légitimité pour éveiller l'intérêt. Et il est aussi invité à identifier comment les personnes potentiellement touchées se situent devant ce besoin de l'institution, quelle résonance il a pour elles. Il se demande :

- ont-elles des questions, des malaises, des difficultés, etc., devant ce besoin institutionnel?
- quel intérêt — utilité ou curiosité — ont-elles pour ce besoin institutionnel?
- y a-t-il des facettes particulières du besoin institutionnel qui pourraient ouvrir une brèche sur des besoins ou des intérêts réels?
- quelles résistances ont-elles?

Ayant ainsi procédé, l'éducateur se trouve alors à posséder des points de départ plus près des individus, il peut intervenir à partir de la résonance identifiée chez les gens plutôt que de partir exclusivement d'en haut.

- On distingue par ailleurs besoin impérieux et besoin latent. Un besoin est *impérieux* lorsqu'il est ressenti comme pressant, urgent, important à combler le plus tôt possible. Ainsi en est-il des besoins primaires, souvent des besoins affectifs, mais aussi de certains besoins d'apprentissage pour mieux se comprendre et comprendre la vie, pour mieux se situer, s'orienter, choisir l'absolu qui fera vivre, pour être

plus compétent dans certains domaines de sa vie, pour mieux s'insérer socialement, etc. Un besoin peut être *latent*, c'est-à-dire caché, enseveli sous d'autres préoccupations, rejeté dans l'ombre, reporté à plus tard. Les besoins d'ordre spirituel au sens large sont souvent de cet ordre, puisqu'ils ne relèvent pas de notre survie mais du choix d'un mieux-être ou d'un plus-être. Des événements peuvent les faire remonter à la surface : un deuil, une séparation, un épuisement, une promotion, une maladie, un rejet, etc. Des paroles peuvent les réveiller : le témoignage d'une personnalité publique, un reportage sur un sujet particulier, une chanson, un livre, etc. Et des opportunités offertes peuvent aussi les débloquer, les éveiller : des rencontres à thème, des groupes formels et informels, des présences dans les médias, etc.

- On distingue enfin besoin réaliste et besoin sans prise réelle. Un besoin *réaliste* est un besoin sur lequel un éducateur peut avoir de l'emprise, sur lequel il peut travailler avec quelque chance de succès. Un besoin peut s'avérer *sans prise réelle* pour de multiples raisons. Aussi l'éducateur doit-il chercher à identifier quelle possibilité ou prise réelle il peut avoir sur un besoin et, évidemment, choisir celui ou ceux qui lui apparaissent les plus propices à soutenir la personne dans son devenir.

Différentes méthodologies

Ces quelques données laissent pressentir qu'il existe différentes méthodologies pour analyser les besoins et intérêts; il en est trois qu'il faut distinguer.

- La première, et sans doute généralement la plus utilisée en éducation, est une *approche purement intuitive*, qui consiste à déterminer d'en haut, de façon isolée, en se fiant à soi-même ou à quelques personnes en autorité, les besoins auxquels une activité ou un programme doit répondre. On est ici en face de besoins projetés et non de besoins vérifiés.
- La deuxième est une *approche inductive*, qui s'intéresse d'abord à la situation et aux points de vue des futurs apprenants, à la formulation de leurs propres besoins, questions, préoccupations, pour ensuite les mettre en rapport avec le contenu nécessaire pour y répondre. Cette approche peut conduire un éducateur à élargir la réponse à une demande, dans le cas où celle-ci serait trop étroite, tout en respectant leur façon de la formuler. On est ici en face de besoins réels tels que ressentis et définis par ceux et celles qui les vivent.

- La troisième est une *approche déductive*, qui consiste à définir des normes idéales ou à préciser ce qui devrait être acquis, sur le plan des connaissances, des attitudes ou des habiletés, au regard d'un thème ou d'un programme particulier. On est d'abord en face des exigences d'un contenu, d'un idéal à atteindre. On peut par la suite se soucier du point de vue des futurs apprenants en déterminant les écarts entre la situation idéale à atteindre et la situation réelle, ces écarts identifiant les besoins. Dans l'approche déductive, l'accent est mis sur ce que les gens devraient savoir, être ou faire, avant de s'intéresser à ce qu'ils réussissent ou non à vivre.

En andragogie, l'approche inductive est privilégiée pour favoriser des apprentissages signifiants et motivants.

Opérations d'identification des besoins dans une perspective andragogique

Trois opérations constituent l'étape d'identification des besoins et intérêts.

La cueillette

La première opération consiste à recueillir les besoins et intérêts par rencontres de groupe, entrevues individuelles, appels téléphoniques, questionnaires, tables rondes auprès d'une clientèle cible et auprès de personnes, mouvements ou groupes qui les connaissent bien et qui ne leur prêtent pas de besoins non vérifiés.

En annexe de ce chapitre, le lecteur trouvera différents moyens de recueillir les besoins directement, oralement et par écrit, ainsi que des moyens de les recueillir indirectement.

L'analyse

Une fois les besoins colligés, il faut analyser ces données parfois hétérogènes. L'analyse consiste d'abord à *compiler les besoins en les distinguant, les classant ou les regroupant*. En effet, considérant qu'il y a des besoins de différents ordres qui peuvent s'exprimer, il faut donc regrouper :

1. les besoins d'apprentissage
- a) de l'ordre du savoir (besoins d'acquérir, de modifier ou de rejoindre des connaissances, des contenus, des façons de penser, de voir, etc.)
- b) de l'ordre du savoir-être (besoins de développer ou de changer des attitudes, des valeurs, des façons d'être, etc.)
- c) de l'ordre du savoir-faire (besoins de s'approprier des comportements ou des habiletés, de les pratiquer, de les exercer, d'acquérir des capacités relatives à des tâches particulières, des façons de faire, etc.)

2. les besoins d'organisation
3. les besoins de communication
4. les besoins de rites, de culte, de célébration
5. les besoins de documentation
6. les besoins de relation d'aide
7. les besoins de dépannage
8. les besoins de défense des personnes
9. les besoins de référence, et autres...

Il faut ensuite *éliminer les besoins qui ne conviennent pas*, non pas parce que ce ne sont pas de vrais besoins, mais parce qu'on ne peut y répondre par une ou des activités d'apprentissage. Une mauvaise organisation des services locaux ecclésiaux, par exemple, ou encore une méconnaissance des ressources documentaires ou des organismes d'aide disponibles dans un milieu nécessitent autre chose qu'une activité éducative orientée vers des changements intellectuels, affectifs ou comportementaux. L'andragogie religieuse cherche à répondre à des besoins d'apprentissage en lien avec le devenir croyant. Il s'agira ensuite de *dégager la liste des besoins d'apprentissage* reliés au domaine d'intervention ciblé.

La sélection

Enfin, on doit faire une sélection et choisir ce qui sera travaillé, car on ne peut répondre à toutes les attentes. Pour faciliter ce choix, des critères peuvent être utilisés qui soutiennent la réalisation de cette tâche. Un des dossiers d'andragogie religieuse¹⁰⁹ présentait des critères pour choisir à quels besoins répondre selon un ordre de priorité et pour identifier ceux qui seront mis de côté, mais en sachant le pourquoi et les conséquences. Le texte qui suit les reprend.

Selon les situations et en associant des participants potentiels, il est possible de retenir le ou les critères les plus pertinents parmi les suivants :

- a) la fréquence de mention du besoin est souvent un premier critère de choix, car il peut être interprété comme significatif et important pour les adultes consultés;
- b) la réponse à la question : « ça peut attendre ou non? » manifeste le critère de l'urgence du besoin selon la situation;
- c) la réponse à la question : « quelles seront les conséquences d'attendre pour répondre ou celles de choisir de ne pas répondre à tel besoin? » indiquera si l'intervention peut sans gravité être reportée à plus tard;

¹⁰⁹ Le dossier d'andragogie religieuse n° 6, *Comment bâtir une activité éducative (I)*, p. 17.

- d) le degré d'intérêt des apprenants peut aussi être pris en considération, car il renferme une grande motivation à apprendre dont un éducateur peut tirer profit;
- e) évidemment, les ressources disponibles jouent un grand rôle dans la sélection du ou des besoins auxquels s'attaquer. Pensons à la disponibilité d'une personne-ressource compétente, à l'argent pour payer une ressource de l'extérieur, au temps de préparation pour se donner la compétence s'il est impossible de faire autrement, à l'existence ailleurs d'une ressource alternative à faire connaître, etc.;
- f) les exigences du contenu à respecter : pour faire passer les apprenants de leur besoin à ce qui doit être appris pour y répondre, un éducateur doit concilier la demande précise et le contenu nécessaire pour la satisfaire dans des conditions d'apprentissage appropriées; d'autre part, l'ordre logique du contenu à respecter dans la réponse à certains besoins peut nécessiter de présenter, d'expliquer, de faire vivre ou pratiquer tel élément avant tel autre pour que l'apprentissage ne soit pas court-circuité;
- g) certains besoins nécessitent d'entrer dans un long processus d'apprentissage, alors que d'autres peuvent être satisfaits plus rapidement : avoir ou non le temps de répondre adéquatement peut aussi faire partie des critères de sélection.

La formulation des objectifs

C'est à cette étape qu'un éducateur se sert de ses connaissances sur le savoir, le savoir-être et le savoir-faire (chapitre 5) pour les faire entrer en jeu. En effet, il est possible de formuler des objectifs dans un seul de ces domaines, comme on peut aussi le faire dans deux ou trois domaines pour répondre à un besoin identifié qui non seulement touche des réalités à comprendre avec la tête, mais nécessite aussi la réception du cœur et peut-être l'ouverture sur une habileté concrète. Encore faut-il qu'un éducateur distingue ces trois domaines et cherche à savoir si la réponse à un besoin particulier nécessite une certaine interrelation entre ces domaines d'apprentissage. Pour cela, un éducateur se demandera :

- a) Quelles connaissances est-il nécessaire d'acquérir ou de réviser si un adulte veut répondre à tel besoin?
- b) La réponse à ce besoin exige-t-elle un changement dans sa qualité ou sa façon d'être? Lequel?
- c) La réponse à ce besoin invite-t-elle à développer une habileté particulière? Laquelle?

Ayant analysé ces trois questions, il est ensuite invité à répondre clairement à celle-ci : l'activité éducative que je vais mettre en œuvre est appelée à toucher à quels domaines si elle veut répondre adéquatement à tel besoin? Selon sa réponse, il entre dans l'étape de la formulation des objectifs, qui peuvent être cognitifs et/ou affectifs et/ou comportementaux.

Qu'est-ce donc qu'un objectif?

Un objectif cherche à dire de façon globale ou peu précise (dans un comportement non observable pour un objectif général) ou à décrire de façon précise (dans un comportement observable pour un objectif spécifique) le résultat ou le changement attendu ou souhaité chez l'adulte à la fin de l'activité.

À quoi servent les objectifs?

Plus l'éducateur travaille avec des objectifs spécifiques, plus il est en mesure de s'aider dans les autres étapes de préparation d'une activité éducative. Il se facilite ainsi la tâche, car formuler des objectifs aide :

- a) à préciser le contenu nécessaire, juste ce qui est nécessaire mais tout ce qui l'est (connaissances, attitudes, habiletés) pour répondre au besoin sélectionné, à le délimiter et à en préciser l'ordonnance ou la gradation si nécessaire;
- b) à faciliter le choix des instruments pédagogiques (texte, film, chanson, etc.) et des techniques (témoignage, panel, échange en équipe, jeu de rôles, démonstration, etc.) pour atteindre son ou ses objectifs en respectant les exigences des différents domaines d'apprentissage;
- c) à savoir où l'activité s'en va pour tous, donc à recentrer les participants sur le ou les changements à atteindre, à refuser les digressions, à encourager la participation critique dans le cadre délimité; bref, à faciliter l'entrée en communication et son maintien;
- d) à prévoir l'évaluation, car les objectifs correspondent souvent au contenu de ce qui est évalué, ils sont l'objet privilégié pour mesurer à rebours le degré de satisfaction des besoins et l'existence de besoins non comblés ou surgis en cours de route.

Les objectifs sont donc importants et il vaut la peine de s'arrêter à bien les préciser et les formuler, même si l'expérience montre qu'en préparant le déroulement il faut parfois en modifier quelque peu la première version s'ils sont trop ambitieux, trop lourds, trop pauvres, trop

longs à réaliser dans le temps disponible, trop concentrés dans un seul domaine, etc.

Comment faut-il les formuler?

Trois règles simples et assez connues président à la formulation des objectifs.

- a) D'abord, un objectif s'exprime en fonction des sujets qui apprennent et non en fonction de ce que l'éducateur doit lui-même dire ou faire. Exemple : *les participants exprimeront en leurs mots le sens de la résurrection pour un chrétien...* et non *l'éducateur expliquera le sens de la résurrection.*
- b) De plus, un objectif décrit le comportement attendu des apprenants, ou le changement visé chez eux, à la fin de l'activité. Exemple : *les participants exprimeront dans leurs mots...*, *les participants seront capables de raconter un récit biblique à leurs enfants...*, *les participants seront sensibles à la pauvreté dans leur milieu...*
- c) Enfin, l'objectif décrit ce comportement, ce changement, de façon précise et observable pour un objectif spécifique, et de façon générale et non observable pour un objectif général, le choix du verbe faisant ici toute la différence. Le verbe de l'objectif spécifique doit manifester une action extérieure observable démontrant que le changement est opéré, comme : *les participants seront capables de raconter avec aisance à leur enfant un récit évangélique concernant Dieu qui pardonne.* Pour un objectif général, on emploiera un verbe désignant une action intérieure comme : *les participants comprendront le sens du récit de l'enfant prodigue.* Quand il s'agit d'objectifs affectifs ou d'objectifs décrivant un changement dans des attitudes, des valeurs ou des convictions reliées à la foi, il est plus difficile d'observer la règle c), et donc d'identifier le comportement précis attestant le changement, car attitudes, valeurs ou convictions sont intérieures et variables selon les personnes. On suggère alors d'employer un verbe général et de joindre une formule laissant de la latitude pour que chacun puisse le manifester à sa façon dans ou en dehors de l'activité, ou que chacun puisse dire comment il veut le vivre (comme : *les participants seront plus ouverts à vivre l'altruisme, chacun à leur façon.*)

Le choix d'un processus formel ou informel d'apprentissage

À ce stade-ci, l'éducateur a un choix important à faire dans la préparation du déroulement de son activité s'il veut vraiment être andragogue. Il doit choisir comment il va respecter les deux premières caractéristiques reconnues aux adultes : leur savoir d'expérience et leur capacité d'autonomie. Pour cela, il choisit un processus d'apprentissage, une démarche avec des étapes qui conduisent l'apprenant à atteindre le comportement souhaité dans le respect des deux caractéristiques mentionnées.

Il doit d'abord éliminer les processus qui n'incluent pas la prise en compte du savoir d'expérience, la confrontation critique entre le savoir d'expérience et le savoir théorique, et l'intégration personnelle à court terme. Puis, selon la situation, il doit choisir clairement entre un processus formel ou informel d'apprentissage. Les chapitres 3 et 4 en ont présenté quelques-uns.

La planification et l'aménagement de l'activité

Le reste de la préparation consiste à planifier les étapes du déroulement de l'activité éducative. Les processus informels d'apprentissage ont souvent un schéma reconnu qu'il s'agit de mettre en œuvre, pensons par exemple au groupe d'entraide du type A.A. ou au bilan de vie. Ils ont comme caractéristique de respecter et de valoriser le contenu inhérent à l'expérience de vie des gens, qu'il s'agit d'amener à la conscience ou aux consciences qui vont les discuter, les confronter et se les approprier. Les processus d'apprentissage formel, tels les deux premiers présentés au chapitre 3, demandent de respecter des étapes particulières :

1. prévoir une technique pour faire explorer le savoir d'expérience en lien avec les objectifs, le synthétiser et le présenter comme miroir avec les éléments justes et ceux qui sont ambigus, incomplets ou sujets à questionnement;
2. déterminer et ordonner le contenu nécessaire à apprendre pour atteindre les objectifs; puis préciser l'instrumentation écrite, sonore, visuelle, audiovisuelle et la technique d'animation appropriées au domaine d'apprentissage; enfin, prévoir la technique pour faire faire la mise en interrelation critique du savoir théorique et du savoir d'expérience;
3. préparer une activité d'intégration permettant à chaque participant de se dire ce qu'il retient de l'activité ou d'exprimer sa synthèse personnelle entre le savoir théorique et le savoir d'expérience;
4. d'autres tâches sont aussi à prévoir : l'horaire, l'aménagement des lieux, l'accueil, la répartition des tâches, la méthode d'information, le choix de l'endroit.

N. B. Si l'éducateur choisit de procéder avec l'apprentissage par problèmes, il se référera aux étapes déjà décrites dans le chapitre 3.

La préparation de l'évaluation de l'activité et l'identification des nouveaux besoins

D'abord quelques précisions sur les termes se rapportant à l'évaluation.

- Le premier est *mesurer* ou *observer* : dans toute évaluation, il y a cueillette, organisation et analyse d'informations relatives aux contenus et à la qualité des apprentissages. Pour cela, les éducateurs se donnent des instruments de mesure et d'observation pour colliger les informations qui servent à évaluer (par exemple, dans les cours organisés : les examens, les présentations orales, les travaux de session, les stages; dans les groupes d'échange plus ou moins formels ou dans les ateliers à participation volontaire et courte : les réactions, les questions, les remarques, les opinions qui jaillissent tout au long et à la fin des activités).
- Le deuxième est *évaluer* : à la lumière des informations recueillies par son observation, l'éducateur évalue, c'est-à-dire qu'il porte un jugement de valeur sur l'apprentissage. Évaluer, c'est être capable de dire :
 - cette personne a très bien compris le sens du mariage chrétien, j'ai des indices de sa compréhension juste;
 - ou cette personne ne maîtrise pas bien tel outil nécessaire à l'éducation chrétienne de ses enfants à cause de tels et tels indices;
 - ou encore l'activité portant sur l'ouverture à la justice sociale pour un chrétien a été bien accueillie et a porté des fruits positifs, à preuve des personnes ont dit qu'elles considéraient important de s'engager, qu'elles voulaient s'affranchir de leurs préjugés, etc.

Le jugement peut être porté tout autant sur l'éducateur, sur l'institution qui l'engage ou sur la pertinence de l'activité elle-même.

- Le troisième est *décider* : le jugement de valeur mène à choisir parmi plusieurs options (surtout dans un cadre formel ou institutionnel) ou à opter pour une sanction : réussite ou échec, diplôme ou non, réengagement ou non, avancement, rétrogradation ou maintien au même poste, etc. Dans un cadre d'éducation populaire de la foi, il amène à d'autres types de choix tels que : continuer ou non une formation, offrir tel nouveau cours en raison de nouveaux besoins identifiés, en

maintenir et en renforcer un autre, demander tel bénévole qui semble prêt pour tel engagement, proposer une formation à un éducateur qui éprouve des difficultés dans tel secteur, décider de la pertinence d'un service ecclésial ou de la façon de l'exercer, etc.

Ces trois mots, mesurer, évaluer et décider, indiquent donc trois réalités peu séparables pour déterminer la qualité d'un apprentissage. Ceci étant clarifié, dans la préparation concrète de l'évaluation d'une activité éducative, l'éducateur se demandera d'abord s'il veut faire l'évaluation de son activité et, le cas échéant, quels en seront le but, l'objet et le moyen.

Faut-il faire une évaluation?

Il peut y avoir correspondance parfaite entre l'intégration de l'activité et l'évaluation des objectifs. Dans ce cas, l'intégration consiste généralement à permettre aux participants de s'approprier de façon synthétique et personnelle le contenu de l'activité. L'évaluation n'est alors pas nécessaire. Par exemple, on demandera aux participants de compléter pour eux-mêmes et de partager avec les autres une phrase telles que :

- À la fin de l'activité, je décris ce que j'ai appris de nouveau sur le sujet..., ce qu'il me reste comme question..., ce que j'ai confirmé de ce que je savais déjà...
- À la fin de l'activité, je suis très à l'aise [...] intrigué [...] malheureux [...] à cause de ce que j'ai entendu et retenu à savoir que...
- Au début de l'activité, ma façon de penser (d'être ou d'agir) était de... et à la fin, ma façon de voir (d'être ou d'agir) est maintenant de...
- Si j'avais à répondre à un intervieweur de la radio qui me demanderait ce que j'ai appris sur tel sujet au sortir de la rencontre, je pourrais dire franchement que...

De telles phrases à compléter ou d'autres exercices semblables qui reprennent le contenu de l'objectif à atteindre permettent à la fois d'intégrer personnellement le contenu de l'activité et de formuler l'évaluation que les gens en font. Il n'y a alors pas lieu pour l'éducateur de trouver une autre façon d'évaluer l'apprentissage. Mais dans le cas où l'éducateur ne prévoit pas aider à l'intégration, il se doit de se reprendre dans l'évaluation.

Quel est le but de l'évaluation?

À quelles fins l'évaluation? Y a-t-il des décisions qui suivront l'évaluation? Dans quel but la fait-on? Cette même question diversement formulée peut avoir au moins trois niveaux de réponses :

- *D’abord, l’évaluation peut servir la personne qui apprend.* En effet, l’évaluation pourrait permettre à l’apprenant de prendre conscience de ce qui est appris, de la qualité de ses apprentissages, de leur intégration et de son identité comme apprenant. En ce sens, l’évaluation est un feedback ou une rétroaction prévue, quelquefois elle est spontanée et se fait en cours de formation, soit sur le contenu ou les résultats de l’apprentissage, soit sur les qualités de l’apprenant comme apprenant afin qu’il évite de se surévaluer ou de se sous-évaluer.
- *Elle peut aussi servir l’éducateur.* Celui-ci peut être évalué, et cela est toujours une bonne chose, car lui aussi a besoin de connaître ses qualités ou ses faiblesses de communicateur, de personne-ressource, d’animateur, afin de les améliorer. Cela peut également lui servir à réviser ou à améliorer le contenu présenté et les moyens utilisés pour le faire. Cela peut lui ouvrir l’esprit sur des besoins non identifiés mais bien réels.
- *Enfin, elle peut servir l’institution.* Celle-ci a besoin de savoir si elle doit continuer à offrir telle activité, si elle doit envisager autre chose, si elle a des décisions à prendre, si l’éducateur est bien choisi, s’il a les bonnes attitudes, etc.

Ces trois buts ou fins de l’évaluation peuvent se vivre en concomitance ou de façon séparée. L’éducateur juge de ce qu’il veut privilégier et bâtit son instrument d’évaluation en ce sens.

Quel est l’objet de l’évaluation?

L’objet de l’évaluation le plus courant est la *vérification de l’atteinte des objectifs*, et il n’est pas superflu de recommander de le faire le plus souvent possible. Mais comme nous l’avons déjà signalé, l’intégration des apprentissages peut atteindre le même but. Il est alors possible de faire porter l’évaluation sur d’autres dimensions de la situation d’apprentissage, comme il est de bon aloi de le faire en toutes circonstances si le temps et les conditions le permettent.

Les dimensions autres sont nombreuses et se jugent selon la situation d’ensemble. Il y a d’une part *l’organisation matérielle* — local, horaire, ambiance, coût, confort, etc. — et, d’autre part *l’organisation du déroulement de l’activité* — les méthodes employées, les attitudes de l’éducateur et des membres du groupe, la réponse aux besoins réels, la pertinence du besoin auquel l’institution a voulu répondre, etc.

Un éducateur andragogue qui cherche à identifier les besoins réels se doit d’ajouter à l’objet de l’évaluation trois questions concernant *l’identification de nouveaux besoins* :

1. Vous reste-t-il des questions, des malaises, des problèmes, des sujets

que l'activité n'a pas suffisamment pris en considération pour les éclairer? Si oui, lesquels?

2. Avez-vous, au cours de l'activité, senti naître des intérêts nouveaux sur des dimensions abordées ou de l'attraction pour des sujets que vous sentez connexes? Si oui, comment les formulez-vous?
3. Avez-vous des suggestions à faire pour y donner suite?

Quel moyen prendre?

La question du comment est large et offre de multiples avenues. On peut d'abord penser à de l'écrit ou de l'oral, à une évaluation à l'intérieur de l'activité, pendant celle-ci, ou à l'extérieur, une fois celle-ci terminée. On peut privilégier l'adulte apprenant comme sujet de l'évaluation de son apprentissage et, en certaines occasions, on pensera à l'équipe conjointe éducateur-adulte comme sujets de l'évaluation de l'apprentissage. Mais ce qui doit guider tout éducateur, c'est aussi la réponse donnée aux questions : à quelles fins faire l'évaluation et sur quoi vais-je la faire porter?

Parmi de nombreux moyens écrits ou oraux, en voici quelques-uns : phrases à compléter, questionnaire, simulation d'entrevues ou de nouvelles radiophoniques, autodiagnostic au début de l'activité et nouveau diagnostic donné à la fin de celle-ci, échelles de mesure d'atteinte des objectifs du savoir, du savoir-être ou du savoir-faire, cotation graduée de l'atteinte des objectifs de l'activité, propositions concrètes d'amélioration des éléments jugés pauvres, etc.

2. Les attitudes de l'éducateur durant l'activité

Ce chapitre ne peut se terminer sans un bref exposé des attitudes de fond d'un éducateur de la foi tout au long d'une activité éducative. C'est par ses attitudes surtout qu'un éducateur andragogue tiendra compte de la caractéristique de l'adulte qui consiste à rechercher dans les démarches d'apprentissage auxquelles il participe l'atteinte de buts significatifs pour lui.

L'éducateur joue essentiellement trois rôles :

- un rôle de *personne-ressource* au regard du contenu de l'activité, à déterminer, à préparer et à transmettre de la façon la plus vivante, la plus juste et la plus vraie possible;
- un rôle d'*animateur* au regard de la dynamique du groupe : soutenir la motivation, favoriser la prise de parole égalitaire et respectueuse, aider à l'implication personnelle, créer et maintenir un climat d'apprentissage plaisant et harmonieux, montrer l'utilité des apprentissages, etc.;
- un rôle de *facilitateur* au regard de l'aide à l'apprentissage : choisir

les bonnes techniques pour explorer le savoir d'expérience, faciliter l'appropriation du savoir théorique en corrélation avec le savoir d'expérience, intégrer et évaluer le contenu de façon personnelle, faire des adaptations spontanées pour favoriser le rythme d'apprentissage du groupe, proposer les ressources les mieux adaptées, etc.

Pour jouer ces trois rôles, l'éducateur est invité à adopter les attitudes suivantes :

Au début de l'activité se crée le climat par :

- l'aménagement des lieux :
la disposition des tables et des chaises, le type d'éclairage, le visuel humanisant, la musique, l'offre d'un rafraîchissement, etc., manifestent déjà le souci des participants et le désir de les mettre à l'aise;
- l'accueil des participants :
le mot de bienvenue, le souci de présenter les responsables, celui de casser la glace avec les participants en prévoyant de leur donner la parole par un jeu ou un exercice de présentation, l'explication de la pertinence de l'activité en lien avec les besoins identifiés, la présentation des objectifs et du déroulement, etc. Ces gestes témoignent du désir de mettre en confiance, de respecter et d'associer les participants;
- l'implication et la motivation des participants :
un exercice de dégel des participants qui favorise l'expression de leurs attentes, de leurs peurs, de leurs raisons de participer, de leurs besoins, est une façon de les amener à dire leur intérêt ou leur résistance et, dans ce cas, à l'amoindrir. Si l'éducateur accueille le tout comme une chose normale et saine, il peut partir de ces expressions pour montrer comment tirer profit personnellement de la situation d'apprentissage. Ainsi peut-on faire naître un intérêt chez les participants qui vivent un sentiment d'obligation. Ainsi peut-on aussi leur manifester qu'ils sont les plus importants dans la situation d'apprentissage.

Pendant l'activité se créent et se maintiennent pour les participants le goût d'apprendre et le sentiment de poursuivre des buts significatifs par des attitudes comme :

- faire réagir les participants sur la pertinence des objectifs proposés et être prêt à se réajuster si nécessaire;
- donner la parole sur ce que les participants savent de l'objet de la rencontre;
- leur montrer qu'ils connaissent déjà des éléments importants sur le sujet abordé, mais qu'il y a aussi des éléments absents ou manquant de justesse;

- présenter le contenu prévu en faisant des liens avec ce qu'ils ont déjà dit et laisser la possibilité aux participants de réagir en lien avec leur savoir d'expérience sur le sujet;
- accueillir les questions, les remises en question, les confrontations amenées par les participants¹¹⁰;
- montrer à quoi sert ce qui est réalisé dans chaque partie de l'activité et ce que cela peut apporter;
- réajuster l'horaire en fonction des événements;
- être attentif aux imprévus et réagir avec confiance;
- détendre l'atmosphère, faire un peu d'humour;
- donner des rétroactions sur ce qui se passe dans le groupe : manque d'écoute ou grande qualité d'écoute, sortie du sujet ou avancée progressive dans le sujet, etc., et sur ce que ressent l'éducateur : malaise, contentement, plaisir, etc.;
- en cours de route, faire preuve de souplesse pour modifier une activité jugée inappropriée par les participants ou la remplacer par une autre qui semble mieux ajustée aux objectifs et mieux convenir aux participants — en cas de doute, rechercher le consensus du groupe;
- énoncer le but de chaque activité et préciser ce que cela peut apporter;
- aider les participants à être ressources les uns pour les autres;
- profiter de la pause pour approcher une personne silencieuse ou à l'air rébarbatif...;
- aider les participants à se faire une synthèse personnelle de ce qu'ils retiennent à la fin de l'activité;
- se montrer disponible après l'activité pour répondre à des questions ou pour approfondir le sujet.

Toutes ces façons d'être et de faire comptent pour aider à l'apprentissage. L'éducateur y témoigne de ses convictions au regard du contenu, mais aussi de l'approche qui exprime concrètement sa vision de l'adulte croyant.

¹¹⁰ La connaissance du développement psychospirituel et religieux des adultes (chapitre 2) sert à l'éducateur pour accueillir et réagir à l'apport des adultes, pour qu'ils prennent conscience de là où ils en sont.

Pour intégrer

Quelles étapes faites-vous habituellement pour bâtir une intervention éducative?

Quelles attitudes de l'éducateur vous semblent les plus conformes à vos convictions?

Si vous aviez un petit récit à inventer pour décrire un projet qualifié d'andragogique, quel serait ce récit?

Il était une fois...

ANNEXE¹¹¹

Six moyens de recueillir directement les besoins oralement

a) La tempête d'idées

À partir d'un simple questionnaire, écrit ou présenté de vive voix, il s'agit de faire réagir les participants choisis, représentatifs de la clientèle visée.

Description

Quatre règles régissent la tempête d'idées :

- la critique est suspendue, aucune censure des idées n'est acceptée;
- l'imagination libre est essentielle et toutes les idées sont reçues comme bonnes;
- la quantité d'idées nouvelles est ce qui est recherché;
- les combinaisons, les associations et les améliorations d'idées venant des autres sont souhaitées.

Il est bon d'enregistrer l'entrevue ou d'avoir quelqu'un qui prend des notes pour l'animateur afin de ne rien perdre de ce qui se dit.

L'éducateur fait ensuite l'analyse et la sélection des besoins prioritaires après l'entrevue. Ou bien il peut prévoir une technique qui permet d'acheminer le groupe vers un consensus à la fin de l'entrevue, comme celle-ci :

- redéfinir clairement ce qui était recherché au début de la tempête d'idées;
- synthétiser les opinions majeures ressorties durant la tempête d'idées;
- évaluer chacune de ces opinions, une par une;
- puis prendre une décision par vote majoritaire ou par ralliement à une solution jugée la meilleure compte tenu des circonstances, même s'il n'y a pas d'unanimité.

¹¹¹ Les moyens de cueillette de besoins présentés ici sont des techniques d'animation de groupe que l'on trouve dans nombre de publications. Il s'agit de les adapter en fonction de ce qui est recherché.

b) L'analyse pyramidale

À partir d'une présentation brève et claire d'un sujet et de besoins présumés de la clientèle au regard de ce sujet (sous forme de questions, de problèmes, de malaises, d'intérêts, etc.), il s'agit de faire réagir les participants sur ce qui est proposé et sur ce que ça leur inspire.

Description

- D'abord, l'éducateur envoie deux à deux les personnes identifier leurs besoins parmi ceux qui ont été énumérés et d'autres besoins que cette énumération aurait pu faire surgir (ils se prononcent donc sur les besoins à garder, ceux à enlever et ceux à ajouter), puis il leur demande de s'entendre sur les besoins estimés prioritaires.
- Il réunit ensuite deux équipes de deux personnes, donc quatre personnes, et leur demande de faire un nouveau consensus sur les besoins prioritaires que les quatre acceptent de garder.
- Il fait faire consensus à huit, en réunissant deux équipes de quatre. Enfin à seize, deux équipes de huit. Et ainsi de suite, suivant le nombre.
- Tout le groupe, en dernier lieu, fait consensus sur ses besoins prioritaires.

c) La liste de contrôle

Son but est de recueillir de l'information rapidement et sans discussion sur les besoins des gens visés en partant des besoins présumés par l'éducateur mais vérifiés par les participants, donc confirmés, nuancés ou exclus.

Description

- L'éducateur fait une liste de besoins présumés qu'il écrit au tableau, à la verticale, en les expliquant rapidement; il ajoute d'autres besoins apportés spontanément par les participants, s'il y a lieu. Il fait aussi une liste des noms des personnes présentes et il les écrit à l'horizontale. En prolongeant les lignes verticales et horizontales, il constitue un tableau.
- Puis il demande à chaque personne d'identifier les besoins les plus importants pour elle. Si des besoins nouveaux s'ajoutent, il les inscrit à la verticale et il reformule les siens si besoin est. Il coche au tableau les besoins nommés à l'intersection du besoin et du nom de la personne dans le tableau. Les besoins non cochés sont considérés comme non pertinents pour le groupe.

- À la fin, il additionne la fréquence de mentions des besoins et établit un consensus sur les besoins les plus fréquemment nommés. S'il y en a beaucoup, le groupe s'entend sur un certain nombre qui pourraient faire l'objet d'une rencontre.

d) L'analyse matricielle

Son but est de recueillir de l'information sur les besoins réels en les faisant formuler directement par les participants plutôt que de partir d'une liste de besoins présumés par l'éducateur qui seraient corrigés et complétés. On comprendra qu'il est essentiel ici d'introduire la démarche en présentant les portes d'entrée pour identifier des besoins (je me demande souvent si..., j'ai un problème quand je viens pour..., je ne suis pas à l'aise avec..., j'aimerais parler de ce que tout le monde dit et dont je ne suis pas sûr..., j'aimerais savoir à quoi m'en tenir sur..., je doute de..., etc.), et de donner des exemples. Sinon, on risque que les personnes ne sachent pas trop quoi dire si cela reste trop global ou abstrait.

Description

- L'éducateur écrit les noms des personnes présentes au tableau à l'horizontale en les séparant par une ligne.
- Au fur et à mesure que les gens s'expriment, l'éducateur dégage de ce qui est dit le besoin et l'écrit à la verticale, constituant ainsi peu à peu un tableau; il coche à l'intersection du besoin et du nom de la personne qui l'a exprimé (besoin individuel).
- Il coche aussi à l'intersection du besoin et du nom des autres personnes du groupe qui manifestent leur accord avec l'expression des besoins.
- Il additionne les besoins identifiés et reconnus par d'autres (besoins de groupe).
- Si nécessaire, à partir de la matrice ainsi constituée, le groupe se met d'accord sur un certain nombre de besoins prioritaires, disons deux ou trois.

e) La méthode du champ de forces¹¹²

Son but est de poser en groupe un diagnostic sur une situation insatisfaisante ou conflictuelle et d'identifier l'objectif à poursuivre ou la voie à prendre.

¹¹² La méthode du champ de forces comme instrument de diagnostic et modèle de changement est particulièrement bien expliquée dans Pierre COLLERETTE, Gilles DELISLE, Richard PERRON, *Le changement organisationnel. Théorie et pratique*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1997, p. 73-82.

Description

- Au départ, il s'agit de décrire de façon non évaluative et brève la situation jugée insatisfaisante ou la situation actuelle avec ses problèmes, ses malaises, ses questions, etc.
- Puis de décrire de façon non évaluative et brève la situation désirée qui pourrait corriger ce qui crée de l'insatisfaction ou la situation telle qu'elle devrait être.
- Le groupe est invité à procéder à un inventaire le plus exhaustif possible des forces existantes qui vont dans le sens contraire de la situation désirée ou les obstacles et freins à l'apprentissage.
- Le groupe fait ensuite la même chose avec les forces positives allant dans le sens de la situation désirée ou les leviers de l'apprentissage.
- Le groupe identifie la façon de procéder qu'il veut utiliser pour produire un déséquilibre : a) éliminer des forces négatives, ce qui diminue l'intensité de l'insatisfaction; b) augmenter les forces positives, ce qui met de la pression mais crée des résistances; c) transformer des forces négatives en forces positives ou les combiner.
- Le groupe choisit les forces sur lesquelles il veut et peut agir.
- Il se donne des objectifs à poursuivre et une stratégie d'action.

f) La technique du groupe nominal

Son but est de recueillir des données sur des idées préalablement émises de façon à faire ressortir les idées dominantes d'un groupe représentatif sur une question précise et de produire des résultats pondérés. Un groupe peut ainsi traiter de problèmes complexes en atteignant un certain consensus.

Description

AVANT

- L'éducateur doit préparer la question univoque à poser aux participants. Exemple : quelles sont les questions que les parents se posent sur le baptême quand ils sont loin de l'Église et proches de l'indifférence? Quels sont les problèmes sociaux majeurs de notre milieu sur lesquels les chrétiens devraient porter leur attention et leur action cette année? Quelles devraient être les priorités du Conseil de Pastorale Paroissial cette année pour manifester son souci missionnaire?
- L'éducateur choisit un échantillon représentatif de dix à vingt personnes, impliquées dans la question ou touchées par elle. Il les convoque en leur indiquant l'objet de la rencontre mais sans dévoiler la question. Il clarifie les objectifs de la rencontre. Les chaises dans la

pièce sont placées en U; il dispose d'un tableau ou de grandes feuilles amovibles, de ruban adhésif. Il écrit la question sur des feuilles individuelles.

PENDANT

1. Il remet la question écrite à chacun. Il peut demander au groupe de reformuler la question pour s'assurer de sa compréhension. Puis il demande aux participants d'écrire individuellement en silence leurs réponses à la question sous forme d'énoncés clairs et précis, autant d'énoncés que chacun le souhaite.
2. Il recueille les énoncés en faisant un tour de table, sans accepter de discussion. Il les écrit au tableau à la vue de tous, en éliminant les répétitions et en numérotant les énoncés.
3. Il permet au groupe de demander des clarifications sur les énoncés et les corrige si l'auteur de l'énoncé est d'accord. Il regroupe ensuite les énoncés, toujours en accord avec leurs auteurs.
4. Il demande aux participants de choisir cinq énoncés parmi tous les énoncés, il leur attribue un numéro et fait inscrire ces numéros, un par fiche. Puis il demande d'attribuer un poids mathématique à chacun (du plus important [5] au moins important [1]) ou de les classer par ordre d'importance. Le numéro de l'énoncé et le poids mathématique sont donc inscrits sur cinq fiches différentes. Les fiches sont ramassées, les poids mathématiques de chaque énoncé sont additionnés, un rang est donné aux énoncés en fonction du poids qui lui est attribué. Ou bien les énoncés sont compilés dans le décompte des votes, selon l'ordre d'importance.
5. L'éducateur favorise une discussion libre, un partage de points de vue, direct et bref, sur les énoncés retenus et la congruence des résultats obtenus avec l'opinion de la majorité des répondants. En cas de divergences majeures, il est possible de faire une nouvelle pondération finale après la discussion (reprise de l'étape 4) ou de procéder à un second vote. L'éducateur fait un résumé de l'opération entreprise et des résultats obtenus et présente ce qui sera fait de ces résultats.

Deux moyens de recueillir directement les besoins par écrit

a) Un simple questionnaire

Son but est d'identifier les besoins à partir de suggestions plausibles, en l'envoyant à une clientèle cible ou à des personnes représentatives de celle-ci.

Description

Après avoir informé de l'identité des auteurs du questionnaire, de sa raison d'être et de l'utilisation qui sera faite des réponses, il s'agit de formuler une consigne claire, simple, facile à comprendre, à compiler et à interpréter. En voici un exemple :

- Cette question me rejoint beaucoup , assez , un peu , pas du tout ; cette consigne est suivie d'une liste de questions possibles.
- Je ressens ce problème : jamais , parfois , souvent ; cette consigne est suivie d'une liste de problèmes possibles.
- Je coche les trois affirmations qui me touchent le plus et que j'aimerais discuter avec d'autres; cette consigne est suivie d'une liste d'affirmations courantes porteuses de l'opinion publique, de demi-vérités ou d'ambiguïtés.

La liste de questions, de problèmes, de malaises, de difficultés, de facettes d'un rôle ou d'une tâche, d'opinions courantes ou de sujets d'intérêt est une façon de recueillir des besoins. Elle est confectionnée par l'éducateur à partir de ce qu'il sait ou pense savoir de la clientèle à rejoindre et qu'il soumet à sa vérification. Un espace ouvert est laissé et l'on peut inviter les répondants à y formuler d'autres besoins qui n'auraient pas été abordés.

Le questionnaire peut aussi servir à recueillir d'autres informations telles que le nombre de rencontres souhaité, le choix du jour le plus favorable, la durée de la rencontre, l'importance d'offrir un service de garderie ou autre.

Le questionnaire, s'il n'est pas recueilli sur place, doit indiquer à qui le retourner, l'endroit, la manière et la date de retour. Suivent les remerciements et la signature.

b) La technique delphi

Son but est de permettre à un groupe de personnes de contribuer à choisir une orientation, à résoudre un problème, une question qui le concerne en exprimant ses opinions et, par la suite, de prendre une dé-

cision. On peut penser à un projet paroissial ou diocésain, aux priorités d'un CPP, aux thèmes à privilégier durant une année pastorale ou dans un mouvement, etc. La réponse à un questionnaire reçu se fait de façon anonyme. Cette technique évite aux personnes la confrontation directe, mais permet d'obtenir leur opinion sur une question précise.

Description

1. Il faut d'abord choisir les répondants à partir d'un choix de critères de sélection et d'un échantillon représentatif de personnes selon leur expérience et leur expertise;
2. puis formuler la question ou le problème avec clarté et précision;
3. ensuite élaborer un premier questionnaire à partir de la question formulée et, à la suite d'un pré-test qui évalue sa clarté et sa pertinence, l'envoyer par la poste ou autrement;
4. demander d'exprimer par écrit ses opinions et de retourner ses énoncés d'opinions suivant les indications fournies : à qui, comment et dans quel délai;
5. analyser les résultats du questionnaire n° 1 : les énoncés sont relevés et compilés afin de dégager et de regrouper les réponses semblables et les divergentes, tout en conservant le sens initial de ces réponses;
6. concevoir un deuxième questionnaire comprenant la liste des réponses fournies et demander aux répondants de préciser leur position, de faire un choix (par exemple, au moyen d'une échelle graduée de 1 à 5, 5 étant le niveau le plus élevé et 1, le niveau le plus bas) et de commenter s'il y a lieu; les modalités de procédure et de temps pour le retour des réponses sont précisées;
7. enfin, analyser les résultats du questionnaire n° 2. Une nouvelle compilation pondérée est faite et deux modalités sont possibles : a) devant les résultats pondérés, les répondants sont invités à refaire un choix et à le justifier par des explications écrites; ce choix est par la suite retourné et compilé pour la production d'un rapport final; b) ou bien les analystes font ressortir les opinions majoritaires et, au lieu de consulter à nouveau, ils rédigent un rapport final, miroir de l'opinion des répondants sur la question de départ, et indiquent la décision majoritaire.

Quelques moyens de recueillir indirectement les besoins

Il est sûr qu'un éducateur d'expérience n'a pas à refaire l'opération de cueillette directe chaque fois qu'il intervient dans un même domaine car il a acquis, s'il a une bonne écoute des gens, une connaissance adéquate de leurs besoins éducatifs. Il existe cependant des moyens de cueillette indirecte de besoins qui lui permettent de rester à l'affût des changements survenant dans la culture et se répercutant dans le vécu quotidien des gens. Un des dossiers d'andragogie religieuse¹¹³ en mentionnait quelques-uns que nous reprenons brièvement ici.

Il s'agit d'abord de *l'analyse constante du milieu*, de l'attention aux sensibilités manifestées par les gens, à la popularité de certains thèmes courants ou approches très médiatisées, somme toute à l'évolution culturelle d'un milieu ou d'une société.

De plus, *la lecture de la littérature spirituelle et religieuse* de même que l'intérêt pour ce que les gens lisent en ce domaine manifestent souvent des préoccupations partagées par nombre de personnes. Consulter des auteurs soucieux de lire le présent afin de favoriser un meilleur ajustement au réel est aussi une voie recommandée. Dans un autre registre, il est permis de penser que *des activités éducatives bien accueillies ailleurs* et rejoignant un bon nombre de personnes puissent indiquer une réponse adéquate à des besoins qui pourraient exister aussi chez soi. Le *souci de faire évaluer ses activités éducatives* par les participants pour savoir si elles ont rejoint des besoins réels, si les contenus véhiculés ont permis de faire avancer, s'il reste des besoins non comblés importants à traiter, est une autre manière de saisir les enjeux derrière le degré de satisfaction ou d'insatisfaction des gens. Enfin, le plus facile mais qui demande une certaine ascèse, c'est de *tenir un carnet de faits* pour consigner ses observations les plus importantes au fil de la vie sur ce qui est vu et entendu. Souvent, des expressions dites de façon anodine, ludique ou intentionnelle sont porteuses ou révélatrices de besoins d'apprentissage sur des réalités de la vie personnelle, sociale, spirituelle ou religieuse. Encore faut-il les entendre, les retenir, les catégoriser et les interpréter!

Ces quelques moyens aident à se tenir proche de la façon de poser les questions des gens concernés.

¹¹³ Le dossier n° 6 intitulé *Comment bâtir une activité éducative (I)*, p. 15.

Chapitre 7

Éviter les pratiques réductrices

L'observation attentive de la pratique de l'andragogie religieuse dans divers milieux éducatifs incite à signaler des incompréhensions, des raccourcis, des déformations, somme toute des conceptions réductrices de l'andragogie religieuse.

Jeu questionnaire

D'après vous, une personne intervenante pratique-t-elle l'andragogie religieuse quand :

1- elle donne la parole aux participants au début d'une rencontre sur ce qu'ils connaissent du sujet abordé, puis présente un contenu préparé à l'avance sans référer à leur savoir d'expérience préalablement exprimé et leur laisse poser des questions sur le contenu pour s'assurer de leur bonne compréhension?

Oui totalement Oui en partie Non Ne sais pas

Parce que

2- elle fait raconter aux adultes des faits de leur vie illustrant le thème de la rencontre, présente ensuite son contenu sans se soucier des faits apportés et enfin reçoit leurs questions sur « son » contenu?

Oui totalement Oui en partie Non Ne sais pas

Parce que

3- elle utilise des méthodes actives qui favorisent une forte interrelation entre les personnes du groupe?

Oui totalement Oui en partie Non Ne sais pas

Parce que

4- elle fait vivre différentes activités d'apprentissage, chaque activité étant reliée au thème général de la rencontre mais indépendante des autres, toutes visent à impliquer les gens, à leur laisser dire tout ce qu'ils veulent sans les aider à se diriger vers un objectif précis?

Oui totalement Oui en partie Non Ne sais pas

Parce que

5- elle fait de la relation d'aide individuelle ou de groupe, soucieuse des caractéristiques propres à l'adulte?

Oui totalement Oui en partie Non Ne sais pas

Parce que

En lisant le présent chapitre, vous pourrez vérifier vos réponses, chaque question du jeu-questionnaire correspondant à une section du chapitre.

Des visions déformées de l'andragogie religieuse contribuent à donner une fausse idée de la nature de cette science et de cet art, elles la dévalorisent en ne la respectant pas. Elles provoquent une démotivation, vu les insatisfactions qu'elles engendrent. Elles manifestent une approche partielle de l'andragogie qui ne parvient pas à une certaine intégralité et ne donne pas les résultats escomptés. Voici les principales pratiques réductrices de l'andragogie religieuse glanées au cours des vingt dernières années.

1. Donner la parole sur le savoir d'expérience des participants, puis enseigner sans tenir compte de ce qui a été dit et sans faire s'exercer la pensée critique (question 1 du jeu-questionnaire)

L'erreur est de penser que de donner la parole, de faire s'exprimer les participants sur ce qu'ils savent déjà du sujet de la rencontre est le tout de l'andragogie et que, une fois cela réalisé, on peut présenter son contenu de façon magistrale sans se préoccuper de ce qui a été exprimé.

Cela se déroule à peu près ainsi : l'éducateur présente l'objectif de la rencontre, invite les gens à se présenter puis leur demande, par un exercice particulier, d'exprimer leur savoir sur l'objet de la rencontre. Ensuite, faisant comme si rien n'avait été dit, ne voulant pas perdre son temps à mettre de l'ordre dans le contenu des prises de parole, il présente le contenu qu'il a préparé à l'avance, sans référence, sans ancrage ni lien critique avec ce que les gens en savaient déjà; s'il s'y réfère, ce sera uniquement pour illustrer ce qui appuie son contenu. Après avoir donné l'illusion aux participants qu'il considérait qu'ils ne portaient pas de zéro et que leurs savoirs avaient de l'importance, il enseigne pédagogiquement, centré sur « son » contenu, et mise sur « sa » performance de transmission. Au mieux, il termine son exposé par une période de questions pour s'assurer que « son » contenu est bien compris. Il n'invite pas en cours de route ou à la fin de sa présentation au questionnement, à une prise de position personnelle sur ce qu'il a dit. Il ne propose pas d'activité d'intégration pour donner aux gens la chance de manifester ce qu'ils retiennent ou rejettent de ce qui a été proposé et leurs raisons de le faire.

Voici un exemple de cette utilisation de l'andragogie religieuse. Un éducateur présente son objectif : identifier différents types de prière qui peuvent alimenter la vie chrétienne. Il décide de faire explorer le savoir d'expérience des participants en leur demandant de se dire, deux à deux puis en grand groupe, quels types de prière ils utilisent dans leur vie quotidienne et quelle appréciation ils font de chacune. Puis, sans aucune synthèse ou analyse de la mise en commun et sans référence à ce qui a été

dit auparavant, il leur présente un exposé bien préparé et bien articulé sur quelques types de prière dégagés de la Bible, puis sur l'évolution des grandes spiritualités. Il termine en proposant une période de questions sur son exposé.

On constate un glissement : l'éducateur fait semblant de tenir compte de ce que les gens savent déjà puis enseigne sans se soucier de leur apport, celui qui est déjà là et celui qu'ensemble, en mettant en commun leurs deux types de savoir — expérientiel et théorique —, ils pourraient contribuer à faire naître en les entrechoquant ou en les interreliant. Habituellement, les participants trouvent « correct » qu'on leur demande ce qu'ils pensent de tel sujet, mais se plaignent vite que cela est « inutile » si on ne leur manifeste pas si c'est adéquat, complet et important ou non, bref si on ne s'en occupe plus.

Les participants font habituellement confiance aux connaissances apportées par l'éducateur, mais aiment être considérés comme des gens capables de poser des questions et de remettre en question ce qui leur est présenté.

Cette façon de faire ne respecte véritablement ni le savoir d'expérience, ni le désir de se prendre en mains des apprenants, ni leurs besoins réels, ni leur désir d'atteindre des buts significatifs. Elle laisse faussement croire au respect du savoir d'expérience et à l'importance de la prise de parole critique des gens.

2. Faire exprimer l'expérience au lieu du savoir d'expérience (question 2 du jeu-questionnaire)

L'erreur, dans ce cas, est de voir l'adulte comme quelqu'un qui a de l'expérience plutôt que comme quelqu'un qui a les capacités de réfléchir sur son expérience et de l'analyser pour en tirer des données, des conséquences, bref des leçons de vie, et pour les intégrer. Toute personne, quel que soit son âge, vit des expériences et peut en parler. Mais pour en tirer un savoir d'expérience, il faut en avoir accumulé, se les remémorer, y réfléchir et en extraire des données utiles pour la direction et le sens de sa vie.

Ce qui se passe alors : l'éducateur présente l'objectif de la rencontre, invite les gens à se présenter puis, par un exercice particulier, les fait parler de leur expérience avant d'enchaîner avec la suite de la démarche. L'exercice invite à raconter des faits bruts sans aucune élaboration intellectuelle ou rumination intérieure, au lieu de faire dégager ce qui a été appris d'une séquence de faits, de vie ou d'acquis dont les morceaux sont mis ensemble et analysés pour en tirer quelque chose digne d'être appelé un savoir.

Exemple d'un exercice sur *l'expérience* de jeunes parents : racontez aux gens de votre équipe des exemples qui montrent comment vous parlez de Dieu à un enfant de moins de cinq ans.

Exemple d'un exercice sur *le savoir d'expérience* de jeunes parents : vous avez déjà parlé de Dieu à un enfant de moins de cinq ans, dégagez sans vous attarder aux détails ce que vous retenir d'essentiel sur quoi dire et comment le dire qui pourrait être utile à un autre parent qui commence à le faire.

Faire raconter des faits anecdotiques sans en tirer un savoir contribue à donner l'impression à un groupe qu'on le laisse parler pour parler. Cela fait en sorte qu'il ne peut ressentir l'utilité de l'exercice au regard de l'objectif de la rencontre et qu'il s'éparpille. Au contraire, cet exercice débouchant sur un savoir pourrait amener à se concentrer sur ce qui habite déjà les gens et qui a, pour chaque participant, une grande valeur puisqu'il s'agit de « son » expérience. L'impression majeure est celle de tourner en rond, bien que l'on puisse trouver agréable de se raconter. Le sentiment de pouvoir parler ailleurs de son expérience, émis par des participants, exprime bien une certaine impatience, ou la non-pertinence de ne s'en tenir qu'à l'expérience. L'apprentissage expérientiel réfère au savoir d'expérience, non à l'expérience, aux expériences ou à l'expérimentation.

3. Faire de l'apprentissage actif ou utiliser des méthodes actives où l'interrelation est forte (question 3 du jeu-questionnaire)

Une troisième conception réductrice de l'andragogie religieuse consiste à l'identifier à l'utilisation de méthodes actives. Il est évident que n'importe quelle approche éducative peut utiliser des méthodes actives qui favorisent une bonne interrelation entre les personnes, l'andragogie y compris. Certains éducateurs pensent que dès qu'il y a utilisation de méthodes actives et interaction entre les personnes d'un groupe d'apprentissage, il y a andragogie. Non, il y a une distance entre l'apprentissage actif et l'apprentissage de type andragogique.

L'apprentissage actif utilise, pour favoriser l'appropriation d'un contenu, des méthodes dans lesquelles les participants sont mis en activité mais où ils ne sont pas automatiquement ou nécessairement sujets de leur apprentissage, comme le veut l'apprentissage de type andragogique. Mettre en activité permet de faire comprendre concrètement en ne se bornant pas à l'écoute et à l'accueil, de faciliter la mémorisation de savoirs particuliers ainsi que l'utilisation de ce qui est appris. L'éducateur y joue un rôle d'animateur qui contrôle bien les techniques d'animation mises

au service d'un contenu, et son rôle de personne-ressource l'amène à se servir de ces techniques pour que les apprenants aillent là où il le veut. S'il y a absence de contenu, il n'y a qu'animation centrée sur la tâche de faire exister le groupe.

L'apprentissage de type andragogique favorise l'apprentissage non seulement d'un contenu mais du processus d'apprendre à apprendre. Il vise à ce que les participants y soient non pas seulement actifs, bien qu'ils le soient souvent, mais bien acteurs ou sujets de leur apprentissage. Ainsi ils contribuent à se changer à leur mesure et de façon significative pour chacun d'eux, dans le sens déterminé par les objectifs poursuivis et acceptés. L'éducateur y joue les rôles de facilitateur de l'apprentissage, de personne-ressource et d'animateur de la vie du groupe.

Ce qui crée de la confusion entre ces deux types d'apprentissage c'est que, pour rendre les participants sujets de leur apprentissage, on les rend actifs dans le processus d'apprendre par leur implication personnelle. Cela peut se faire de façon évidente par l'emploi de méthodes actives (discussion d'équipe, jeux de rôles, études de cas, remue-méninges, entrevues, exposé magistral découpé en courts segments et ouvert aux interactions en cours de présentation, etc.) où les apprenants peuvent demeurer objets de l'apprentissage dirigé entièrement par l'éducateur. Cela peut se faire aussi par l'utilisation de méthodes actives dans un processus qui respecte le savoir d'expérience et l'autonomie des apprenants, comme le retour continu à la personne, à ses besoins, à ses observations, à ses questions, à son savoir d'expérience, à sa pensée personnelle, à son positionnement critique, à son milieu de travail ou de vie et à l'intégration de notions apprises. Il faut souvent pour cela des temps d'accueil, de silence, d'écoute, de relecture, de confrontation aux théories, d'écriture personnelle, etc.

Des différences fondamentales marquent bien la spécificité des deux types d'apprentissage. L'apprentissage actif favorise l'implication de l'apprenant sans nécessairement le rendre sujet de son apprentissage, et le résultat prime. L'apprentissage de type andragogique prend en compte le savoir d'expérience des sujets et leur désir de se prendre en mains, l'implication recherchée est intérieure tout autant qu'extérieure; le résultat et le processus s'entrelacent.

4. Proposer différents exercices participatifs sur un même contenu religieux, mais indépendants les uns des autres (question 4 du questionnaire)

Cette façon de faire s'observe aussi en maintes occasions. Elle rejoint partiellement la pratique précédente en donnant priorité à des méthodes

actives plutôt qu'à un processus d'apprentissage de type andragogique. Mais en plus, on n'observe pas, entre les contenus et les exercices, de fil conducteur, de pôle central organisateur, unifiant les diverses activités. On est donc en présence de contenus portant sur un même sujet, non articulés les uns aux autres, dans une activité sans processus d'apprentissage centré sur l'atteinte d'un objectif centralisateur.

Par exemple : une soirée de préparation baptismale pour de futurs ou de nouveaux parents qui comprendrait les étapes suivantes.

1. Accueil : présentation des animateurs et des participants, qui sont invités à s'exprimer sur les espoirs et les changements que représente la venue d'un enfant;
2. Tour de table sur les raisons les plus importantes de présenter son enfant au baptême, les parents ayant d'abord coché sur une liste de raisons possibles celles qui semblaient les plus proches de leur situation;
3. Présentation des symboles liturgiques du sacrement (eau, livre de la Parole, vêtement blanc, cierge, etc.) et recherche par les couples de ce que représentent ces symboles. Échange et mise au point par un des animateurs qui se sert des textes de la célébration du baptême pour les rendre signifiants;
4. Pause santé et échange informel;
5. Échange suite au témoignage d'un parent de plusieurs enfants baptisés sur les responsabilités des parents chrétiens;
6. Précisions sur la date et le lieu de la célébration et évaluation de la rencontre.

Une telle rencontre comporte une série d'activités sur un même sujet religieux, le baptême, axées sur la participation active, mais aucun objectif ne les relie. Chaque exercice, intéressant en soi, a son objectif particulier : dire ce que change la venue d'un enfant, préciser ses raisons de faire baptiser, identifier les symboles du sacrement et leur sens, et réfléchir sur le rôle d'un parent chrétien. Mais il n'y a pas de démarche d'apprentissage formel, si on entend par démarche un cheminement progressif avec des étapes bien articulées les unes aux autres et allant résolument vers un changement précis anticipé dans la compréhension d'une donnée religieuse, d'une attitude à développer ou d'un comportement à privilégier. Ces exercices pourraient même se déployer autrement dans leur ordonnance sans que cela ne change rien au résultat de la rencontre.

On se trouve ici davantage en face d'un apprentissage actif que d'un apprentissage de type andragogique. Une suite d'activités intéressantes en elles-mêmes et faisant appel à l'expérience des participants n'est pas forcément une démarche andragogique respectant les quatre traits du sujet croyant adulte et visant un changement assumé par eux.

Un autre danger plane sur ce type de rencontres, c'est celui de laisser les gens à eux-mêmes, de les inviter à dire ce qu'ils pensent sans chercher à leur présenter un contenu cohérent et à leur donner la possibilité de le mettre en question pour arriver à une décision personnelle. L'objectif est imprécis et il n'y a pas à proprement parler de démarche progressive vers un changement ou une intégration. On vient pour parler du baptême... Les gens repartent avec ce qu'ils ont exprimé sans le confronter avec un contenu théorique nouveau. Ils n'apprennent donc pas, c'est-à-dire que rien ne les invite à changer leur manière de voir, d'être ou de se comporter.

5. Faire de la relation d'aide psychologique ou pastorale (question 5 du jeu-questionnaire)

Certaines personnes voient de grandes similitudes entre la relation d'aide psychologique ou pastorale et la démarche de type andragogique et sont portées à les assimiler l'une à l'autre. Il n'est pas juste de les confondre. Jean-Luc Héту définit ainsi la relation d'aide : « Aider quelqu'un, c'est s'engager avec lui dans une séquence d'interactions verbales et non verbales, dans le but de lui faciliter l'expression, la compréhension et la prise en charge de son vécu¹¹⁴ ».

En tenant pour acquise la pertinence de cette définition, voici d'importantes similitudes entre la relation d'aide psychologique et l'apprentissage de type andragogique. La relation d'aide est centrée sur l'aïdé et ses besoins, non sur l'aidant et son savoir. Elle se vit dans un processus de croissance en trois temps : exploration, compréhension et prise en charge, réparti sur plusieurs rencontres. Il est clair que le savoir d'expérience est valorisé, étant la base même de la relation, que la personne est le sujet premier de sa croissance, l'aidant ne pouvant forcer la personne à croître, que le travail se fait à partir des besoins individuels explorés et que les buts fixés sont personnels et ressentis comme significatifs et utiles pour l'aïdé. La relation d'aide rejoint donc la vision de fond des quatre traits de l'adulte en andragogie et s'attaque tant au processus de changement individuel qu'au contenu de ce changement.

¹¹⁴ Jean-Luc HÉTU, *La relation d'aide. Éléments de base et guide de perfectionnement*, 2^e édition, Montréal/Paris/Casablanca, Gaétan Morin éditeur, 1994, p. 4.

Quelques différences tout aussi importantes existent. La première : la relation d'aide est ordonnée prioritairement à la croissance personnelle et, pour y arriver, la personne devra faire des apprentissages sur elle-même, sur l'amour, sur la communication, sur le cycle de la violence ou autre, selon le problème exploré. La démarche de type andragogique est carrément ordonnée à l'apprentissage et, par voie d'extension, à la croissance personnelle, ce que la personne apprend pouvant servir à la croissance de son être, à la construction de son identité. La deuxième : la relation d'aide est souvent individuelle. La démarche d'apprentissage se fait habituellement en groupe, avec d'autres apprenants, et elle mise sur la contribution de ces apprenants. La troisième : les deux comprennent des apprentissages, mais dans la relation d'aide les apprentissages ne sont pas toujours déterminés et ils évoluent selon l'orientation que prend la relation, décidée par l'aidé ou acceptée après discussion avec l'aidant. Le savoir utilisé par l'aidant est le réservoir de connaissances en psychologie, en fonctionnement psychique humain, et celui des connaissances professionnelles spécialisées selon que l'aidant est infirmier, agent de pastorale, avocat ou autre. Dans la démarche de type andragogique, les apprentissages sont reliés aux objectifs déterminés conjointement par l'éducateur et les apprenants avant ou au départ des rencontres, même s'ils peuvent se modifier en cours de route. Les savoirs sont apportés par tous, autant l'éducateur que le groupe, chacun étant considéré comme source de savoirs. Ces différences suffisent à démontrer qu'on ne peut formellement identifier la relation d'aide psychologique à la démarche de type andragogique.

Yvon Saint-Arnaud¹¹⁵ présente la relation d'aide pastorale comme « un ministère dans l'Église [qui] se définit par une volonté précise entêtée, systématique de transmettre "l'appel du Christ à la conversion", en aidant l'autre à "trouver [sa] relation authentique avec Dieu et à se tenir dans sa lumière". [...] L'essentiel du pastoral est : appel à la conversion, exhortation, promesse de consolation et de pardon ». Dans le chapitre IV de son livre, il présente et développe la méthode ministérielle propre à la relation d'aide pastorale en la présentant dans les attitudes et les actions suivantes :

- « reproduire » (adopter la manière de Jésus dans sa rencontre avec les gens);
- « ne pas déculpabiliser » (dédramatiser mais garder le sens de la responsabilité pour maintenir l'effort et la confiance pour grandir);

¹¹⁵ Yvon SAINT-ARNAUD, *La relation d'aide pastorale*, Novalis, Ottawa, 2005.

- « tria-loguer » (la relation d'aide se vit à trois, Dieu devient le troisième interlocuteur dans la rencontre entre l'aidant et l'aidé);
- « lire Dieu » (témoigner de sa présence dans l'histoire de chaque personne);
- « ne pas dogmatiser » (éviter d'énoncer un jugement doctrinal qui fait passer à côté des sentiments intimes de l'aidé);
- « prophétiser » (interpréter la situation personnelle et actuelle à la lumière de la révélation divine);
- « ne pas moraliser » (éclairer la conscience sans décider à la place de l'aidé);
- « proclamer la Parole ».

Ces brèves indications sont assez claires pour montrer que les similitudes et les différences entre la relation d'aide psychologique et la démarche de type andragogique sont bien réelles.

En conclusion

Des visions réductrices de l'andragogie se sont développées au fil des années et de la pratique. Tel qu'illustré précédemment, réduire, c'est ramener une réalité à certaines de ses composantes, ce qui la déforme ou la dénature. Ou éliminer certaines données constitutives d'un ensemble pour se contenter de ce qui en reste. Ou mettre en évidence une composante d'une réalité pour en faire le tout de cette réalité. Ou l'assimiler à une autre réalité proche par certains aspects, mais différente par d'autres.

Cependant, ces réductions semblent manifester davantage des incompréhensions sur la façon de tenir compte des quatre traits du sujet croyant adulte qu'une remise en cause de la pertinence de ces traits constitutifs.

Pour intégrer

Avez-vous déjà perçu chez d'autres éducateurs se disant andragogues certaines pratiques réductrices? Si oui, lesquelles?

Quand vous examinez votre propre pratique, y constatez-vous des tendances à faire de telles réductions? Si oui, lesquelles? Dites comment cela se présente.

Avez-vous observé d'autres pratiques réductrices que celles présentées dans ce chapitre? Si oui, lesquelles? Comment la ou les décririez-vous?

À quoi attribuez-vous ces attitudes : à des doutes devant certaines données de l'andragogie, à des habitudes d'intervention solidement ancrées, à des incompréhensions quant à la mise en œuvre de la vision andragogique, ou à quoi?

Chapitre 8

Conclusion

Visées fondamentales de l'andragogie religieuse

L'andragogie religieuse, une approche centrée sur les personnes d'abord, membres du Corps du Christ et participant à l'intelligence de la foi

L'andragogie religieuse est une approche très centrée sur la personne, ses besoins, son savoir d'expérience, sa situation personnelle dans le cheminement de foi, son type de foi : humaniste ou religieuse, son rythme d'apprentissage, sa liberté de croire, son autonomie, sa capacité critique. Elle tient compte du point de départ de la personne, de ses défis, de ses sensibilités, de son niveau de développement psychoreligieux. C'est sa force.

Certains affirment plutôt que c'est sa faiblesse, car cette approche ne favorise, selon eux, ni la dimension communautaire inhérente à l'Église ni la dimension communion, dans le sens de soumission à l'autorité nécessaire à un groupe d'appartenance. Cette critique faite à l'andragogie religieuse amène à mettre en évidence quelques questions fondamentales sur l'Église.

Est-elle une communauté de personnes qui reconnaît à tous ses membres le statut véritable de sujets? Ou lui préfère-t-elle plus souvent qu'autrement celui de récepteurs dociles?

Est-elle une Église où les membres du peuple de Dieu sont debout ou courbés? agents ou patients? locuteurs ou aphones? interprètes ou inaptes à donner du sens?

Que fait-elle du besoin de comprendre, de participer à l'intelligence de la foi? Favorise-t-elle des membres en mouvement vers une foi d'adulte, autonome et responsable? Se sent-elle alors menacée ou en danger d'extinction?

Ne valorise-t-elle pas surtout l'autorité instituée? Tient-elle pour négligeable l'autorité interne des croyants, leur conscience éclairée ou inquiète, baignant dans une culture qui se montre très critique à l'égard de données doctrinales, morales, rituelles ou organisationnelles sur lesquelles peu ont de véritable prise?

Accepte-t-elle sereinement en son sein des individus et des groupes en recherche tâtonnante, empruntant des sentiers neufs et prometteurs, même s'il y a toujours une certaine prudence à exercer quand on s'écarte des sentiers déjà balisés et empruntés avec succès par nombre d'individus?

Se sent-elle à l'aise dans des groupes qui valorisent le savoir existentiel du croyant avant le savoir du magistère, souvent perçu comme rigide et extérieur?

Accueille-t-elle les modestes récits de vie des croyants, signifiants et souvent concordants, avant les grands récits fondateurs souvent lointains et dont l'interprétation a quelquefois laissé songeur?

Peut-elle reconnaître qu'un savoir réel bien qu'incomplet habite l'expérience de vie des gens et accepter qu'il soit pris en considération, identifié, remis en question si nécessaire et complété?

Favorise-t-elle la recherche de spiritualité tant séculière que religieuse et l'accompagne-t-elle en mettant de côté pour un temps l'annonce de la Bonne Nouvelle, qui ne peut être bonne tant que ne sont pas évacués et réinterprétés les ressentiments et les expériences pénibles des gens?

Que peut-elle proposer si le désir de combler le vide de sens et le manque de formation ou d'habileté chrétienne n'est pas ressenti?

Comment assurer l'éducation spirituelle ou religieuse quand le développement psychoreligieux des agents ecclésiaux en responsabilité est parfois moins complexe que celui de certains croyants de qui ils peuvent apprendre humblement?

Un milieu pastoral qui utilise l'andragogie religieuse se doit d'être conscient des enjeux soulevés ici.

Il est légitime de poser ces questions, car une approche centrée sur les personnes d'abord manifeste que l'Église appartient non seulement à une institution, vision légitime quoique partielle, mais à tous les baptisés — qu'ils soient membres réguliers, distants ou tenus à distance — ayant « une vocation au monde », selon la belle expression de Madeleine Delbrél¹¹⁶. L'Église est ainsi reconnue dans sa dimension essentiellement communautaire et non purement institutionnelle, dans sa dimension de corps, Corps du Christ, qui explique si bien son mystère d'unité.

¹¹⁶ Madeleine DELBRÉL, *Nous autres, gens des rues*, Paris, Seuil, 1966, p. 121.

Aussi bien le corps n'est-il pas un seul membre, mais plusieurs. Si le pied disait : « Parce que je ne suis pas la main, je ne suis pas du corps », il n'en serait pas moins du corps pour cela. Et si l'oreille disait : « Parce que je ne suis pas l'œil, je ne suis pas du corps », elle n'en serait pas moins du corps pour cela [...] De fait, il y a plusieurs membres, et cependant un seul corps. L'œil ne peut donc dire à la main : « je n'ai pas besoin de toi », ni la tête à son tour dire aux pieds : « je n'ai pas besoin de vous » (1 Corinthiens 12, 14-16.20-21).

Une même vie circule dans le corps et dans les membres, et comme la tête est le Christ, les membres forment le corps et en font partie, ils sont membres du Christ et par suite membres les uns des autres, unifiés par et dans la tête.

De même que le corps est un, tout en ayant plusieurs membres, et que tous ces membres, en dépit de leur multiplicité, ne forment qu'un seul corps, de même en est-il du Christ. Car nous tous, nous avons été baptisés en un seul Esprit pour faire un seul corps (1 Corinthiens 12, 12-13).

Cette qualité de membre dans l'unité du corps fonde la diversité réelle des fonctions, la réciprocité et la complémentarité qui n'ont rien de magique, la fraternité et l'harmonie étant constamment à bâtir. Si tous les baptisés sont des sujets de l'Église et chacun responsable, il faut, pour vivre la fraternité de façon réaliste, être capable d'assumer les divergences de vue, les chemins individuels, les pensées originales, les conflits potentiels, les interprétations multiples, la liberté de conscience, le partage du savoir et du pouvoir, toutes réalités présentes dans une approche authentiquement andragogique.

En Jésus Christ, Dieu fait à tous et à toutes le don de la filiation divine. Si nous répondons positivement à son appel, force est de reconnaître que personne n'est plus irrémédiablement un îlot de solitude et d'incommunicabilité. Personne ne peut plus se construire une carapace, se réfugier dans son quant-à-soi. Confesser Dieu comme Père, c'est parier que nous sommes tous devenus un nous. Le nous de personnes et de collectivités qu'un seul et même amour visite, prévient. Nous ne maîtrisons pas ce nous : il se donne à vivre en toute gratuité, en toute grâce. Mais cette grâce s'offre sans s'imposer, et il nous reste l'entière responsabilité de décider en sa faveur, de dire oui à la prévenance amoureuse. Et voilà bien en quoi consiste l'Église : elle est, dans l'histoire, sacrement du nous chrétien. Rien de plus. Rien

de moins non plus. Elle est la communauté des hommes, des femmes et des collectivités qui, confessant la paternité de Dieu et leur propre filiation divine, s'engagent à nouer entre eux des rapports fraternels.

L'Église ne s'ajoute pas à la foi en Jésus Christ. Nous ne pouvons pas nous en passer sans que notre foi soit en elle-même trahie, défigurée. L'Église naît du plus profond de chaque croyant, dès qu'il dit oui à l'amour du Père. Tous fils et filles de Dieu, nous sommes obligatoirement entraînés à dire nous. Il faut remonter jusque là pour comprendre que tous les croyants sont le sujet de l'Église et en sont responsables dans l'histoire¹¹⁷.

Un « nous » chrétien constitué de sujets adultes et autonomes dans la foi plutôt que dépendants et assujettis est nécessaire pour l'avènement d'une Église fraternelle qui incarne cette qualité d'être dans le monde, particulièrement auprès des indifférents et des incroyants, et qui travaille à instaurer justice et égalité des chances pour tous et chacun. La fraternité inclut certes la confiance et l'interdépendance, mais aussi la rencontre et la gestion de la confrontation, de même que le vivre ensemble d'une commune filiation divine dans la vérité.

Toutefois, nos penchants humains à l'uniformisation, au contrôle, à la récupération, à la rigidité de l'orthodoxie, à la peur de la liberté de l'autre font en sorte qu'il y a toujours une distance entre ce que nous confessons être, des membres d'un même corps aux fonctions diverses et des enfants de Dieu, et ce que nous sommes dans la vie de tous les jours. Cette distance ne diminue en rien ce que nous sommes et que nous travaillons malgré tout à faire advenir.

Dans ce nous chrétien, coexistent l'autorité institutionnelle et l'autorité des fidèles. Souvent ces deux réalités sont méfiantes l'une de l'autre. La foi collective des fidèles se situe pourtant au cœur de l'expérience ecclésiale, car c'est l'Église tout entière qui a le « sens de la foi ».

Il y a le *sensus fidei* qui est une qualité du sujet auquel la grâce de la foi, de la charité, des dons du Saint-Esprit, confère une faculté de percevoir la vérité de la foi et de discerner ce qui lui est contraire. Le *sensus fidelium* est ce qu'on peut saisir extérieurement, objectivement, de ce que croient et professent les fidèles, principalement les laïcs. Il tend à un consensus, qui peut n'être que partiel. Un tel consensus, exprimé, s'apparente à l'opinion publique. Il est clair qu'en matière chrétienne, le sens de la foi

¹¹⁷ Rémi PARENT, « L'Église du Québec, une Église en mal de sujet », *Revue Critère* 31 (1981), p. 210.

ne peut être individualiste; il est conditionné par l'authenticité d'une vie de communautés. Un chrétien n'est pas chrétien seul; il n'est assuré de tenir la vérité qu'en Église¹¹⁸.

L'unité de la foi dans une communauté provient de l'Esprit de Dieu plus que de l'institution. Les chrétiens ont longtemps perçu l'Église « enseignante » comme seule authentique voix interprétante et recherchant des consommateurs de sens. Ils se voient de plus en plus comme coauteurs de sens. Si la révélation n'a jamais fini de se révéler dans toute sa plénitude, si sa compréhension grandit toujours dans l'Église (*Dei Verbum* 8, 23), cette dernière est liée aux interrogations provenant de l'histoire et de la culture dans une société séculière, démocratique et informée. Un travail continu d'interprétation apparaît nécessaire pour interrelier questions de vie contemporaine et foi séculaire.

Déjà du temps de Jésus, sa pratique a permis d'associer des fidèles à certaines questions d'interprétation, telle celle de la guérison le jour du sabbat¹¹⁹. Le défi ecclésial est sans doute de mieux articuler autorité ministérielle et autorité des fidèles, puisque la révélation est véritablement une alliance qui suscite parole et action réciproques entre Dieu et les humains. Cette alliance donne donc place tant aux responsables des communautés qu'aux fidèles et à leur conscience éclairée par la foi collective et par Dieu lui-même. L'Église tout entière enseigne et est enseignée.

L'approche andragogique donne une place importante aux sujets dans l'appropriation des contenus de foi et la relecture croyante d'expériences de vie. Elle favorise le recours au savoir d'expérience et incite à l'interrelation critique entre le savoir théorique et le savoir d'expérience. Elle assure un va-et-vient créatif de sens actualisé entre les récits fondateurs et les récits de vie personnels.

Elle manifeste ainsi sa volonté de donner libre cours à ce sens de la foi partagé et discuté en communautés d'apprentissage, d'expression et de cheminement de foi avec un éducateur compétent, ouvert à l'interprétation comme tâche ecclésiale.

D'autres manières de faire privilégiant davantage l'Église officielle enseignante, son expérience séculaire et faisant peu de cas du caractère prophétique, sacerdotal et royal du baptisé ont pu provoquer au fil du temps, et surtout dans la culture actuelle, désintérêt, éloignement, résistance, coupure des sources de la foi.

¹¹⁸ Yves CONGAR, « Un essai de synthèse. Qui a la parole dans l'Église? », *Concilium* 168 (1981), p. 130.

¹¹⁹ Jean-Guy NADEAU, « L'interprétation, une tâche ecclésiale », dans Jean-Guy NADEAU (dir.), *La praxéologie pastorale. Orientations et parcours*, tome II, Montréal, Fides, Cahiers d'études pastorales V, 1987, p. 36.

L'andragogie religieuse, une alternative à la transmission traditionnelle de façons de penser, d'être et d'agir

L'andragogie est une approche prioritairement centrée sur les personnes, on vient de le voir, ce qui n'est pas sans soulever certaines critiques. Corrélativement à cela, on a souvent entendu un autre reproche fait à l'andragogie religieuse : celui de ne pas transmettre de contenus ou d'en transmettre trop peu, d'être trop exclusivement centrée sur des méthodes interactives qui, en favorisant le savoir expérientiel des gens, minimisent le savoir normalement proposé dans une approche traditionnelle, plutôt unidirectionnelle, même si ouverte à des échanges sur le contenu donné.

Peut-on être d'abord centré sur les personnes tout en assurant une proposition de contenu sérieuse? La réponse est affirmative. Pour être en accord avec cette affirmation, il faut comprendre que l'andragogie religieuse est une alternative à la pédagogie traditionnelle, plutôt encyclopédique et normative, de transmission des données de la foi destinées à être comprises et reçues.

Elle allie à la fois la pédagogie active et l'enseignement stratégique inspiré de la psychologie cognitive, deux pédagogies présentées au premier chapitre. Mais, en plus, elle respecte l'expérience existentielle proprement adulte qui fait que tout apprentissage s'élabore dans une prise de conscience du réel, suivie d'une prise de distance pour théoriser et, enfin, d'un retour au réel pour analyser les références issues de son expérience et les confronter à la théorie.

L'andragogie religieuse vise la confrontation du savoir issu de l'expérience personnelle et du savoir théorique, pour intégrer ce qui est recevable et signifiant pour la personne. Les niveaux de savoir sont donc pluriels :

- savoir d'expérience clairement identifié ou demeuré non verbalisé, implicite et latent;
- savoir théorique proposé par l'éducateur (en apprentissage formel) ou apporté par la multiplicité des expériences de vie approfondies (en apprentissage informel);
- savoir issu de la confrontation de la théorie et de l'expérience de vie ou des expériences de vie entre elles.

L'éducateur doit les connaître, les distinguer pour bien les utiliser au bénéfice des croyants adultes.

De plus, il y a une façon de proposer un savoir théorique qui peut s'appliquer tout au long d'une démarche au fur et à mesure que l'interaction et les exercices amènent des questions, des réactions, des

confrontations de la part des participants. Ainsi, au lieu d'un long exposé structuré en guise de savoir théorique, celui-ci prend parfois la forme de réponses à des questions ou objections réelles, au moment où elles viennent, sans attendre le moment prévu pour l'enseignement théorique. L'éducateur qui transmet ainsi, transmet réellement; il doit cependant s'assurer de synthétiser ses propos pour qu'une articulation significative en ressorte clairement et que les participants n'aient pas l'impression d'avoir échangé sans progresser.

L'éducateur qui vise une appropriation critique et personnelle du savoir théorique favorise chez les participants la confrontation de leurs pensées propres et des visions proposées. Il reçoit le résultat de cette mise en relation critique, y répond sérieusement selon son savoir et ses convictions, tout en respectant l'entière liberté de l'autre.

L'éducateur de la foi andragogue, un converti à la réalité de l'autre

La compétence majeure de l'éducateur de la foi, il y a encore très peu de temps, était sa connaissance approfondie des réalités de la foi dans toutes ses dimensions; venait ensuite sa capacité de transmettre adéquatement ces réalités. Sans minimiser ces compétences encore valables, celle qui aujourd'hui semble majeure en éducation à la foi et de la foi est plutôt la capacité de s'approcher avec respect de l'autre, de se convertir à sa réalité, d'éclairer et possiblement de guérir les blessures de son parcours, de lui révéler les trésors qui sont déjà là, de saisir où il en est dans la foi ou dans l'absence de foi sans faire de reproches, et ce, avant toute annonce et invitation à la conversion religieuse.

Les pôles sont renversés. Le passage s'est opéré de la transmission des savoirs liés aux réalités de la foi à la compréhension de la personne dans toute son histoire et son cheminement, dans sa manière de vivre la liberté religieuse, que celle-ci comporte docilités, détours, refus, distances, critiques, peurs, marginalités ou marginalisations.

Une approche pastorale contemporaine adéquate visera à rassembler les adultes autour de leur histoire réelle de foi pour y découvrir des traces de Dieu présent et agissant, ou celle d'un absolu. Elle les rassemblera autour des divers rôles et tâches de leur vie quotidienne, en particulier autour des questions de sens découlant de leur existence et des défis psychospirituels liés à leur âge de vie. Elle les rejoindra dans leur développement psychoreligieux, c'est-à-dire dans la façon dont ils voient l'intervention de Dieu ou d'un Ultime dans les événements de la vie, cette vision influençant la capacité d'entrer dans une foi véritablement adulte. Elle les acceptera avec l'attitude de foi qu'ils auront développée au cours de leur vie et avec les conséquences que cette attitude peut avoir sur leur

compréhension du monde, leurs hésitations, leur ouverture aux autres et leur liberté fondamentale.

La foi adulte peut commencer à se déployer quand une personne accepte librement une transcendance dans sa vie, transcendance qui concerne le sentiment de ce qui dépasse absolument l'être humain¹²⁰. Elle commence alors à percevoir la relation d'interdépendance (plutôt que de dépendance ou d'indépendance) qu'elle entretient avec elle, le nom qu'elle lui donne et les invitations à s'accomplir comme à se dépasser qu'elle y décèle.

Une approche pastorale doit permettre aux gens de se reconnaître dans leur cheminement et de continuer, à partir de là, à avancer en s'ouvrant avec toutes leurs potentialités aux diverses dimensions de la foi et de la vie où la foi s'inscrit. La tâche d'éducation de la foi invite, comme Jésus l'a fait avec la Samaritaine, à s'asseoir avec d'autres pour partager leur réalité, même si elle diffère de la sienne, ou encore, comme Jésus l'a fait avec les disciples d'Emmaüs, à marcher sur leur route pour comprendre leurs sentiments et leur désarroi, même s'ils viennent en contradiction avec les siens. Elle pousse à se convertir à la vision de l'autre, à manifester le besoin de recevoir de l'autre avant même de commencer à parler, puis à proposer du sens en liant celui-ci à ce que l'autre sait ou vit déjà. Enfin, elle amène à éveiller la liberté de l'autre tout en la respectant, pour qu'il puisse parcourir le bout de chemin qu'il décidera de faire avec ce qui a été dit et vécu. C'est ainsi que quelqu'un peut venir à la foi et que peuvent commencer à se construire les bases de sa foi :

Quiconque vient à moi, écoute mes paroles et les met en pratique, je vais vous montrer à qui il ressemble. Il ressemble à un homme qui, bâtissant une maison, a creusé, creusé profond et posé les fondations sur le roc (*Luc 6, 47-48*).

¹²⁰ Louis Roy, *Le sentiment de transcendance, expérience de Dieu?*, Paris, Cerf, 2000.

Bibliographie

Andragogie

- ARTAUD, Gérard, « Savoir d'expérience et savoir théorique. Pour une méthodologie de l'enseignement basé sur l'ouverture à l'expérience », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. VII, n° 1 (1981), p. 135-151.
- BLAIS, Madeleine et al., *Landragogie. Champ d'étude et profession, une histoire à suivre*, Montréal, Guérin universitaire, 1994.
- BOUTINET, Jean-Pierre, « Logique de la formation initiale, logique de la formation continue. Contribution à une réflexion sur l'action, l'expérience et la pratique », *Éducation permanente* 68 (1983) 85-107.
- CHAMBERLAND, Estelle (dir.), *Landragogie : histoire, défis, prospective. Actes des célébrations du 25^e anniversaire de l'andragogie à l'Université de Montréal*, Montréal, Comité organisateur des célébrations de l'andragogie, Université de Montréal, 1995.
- CHENÉ, Adèle, « The Concept of Autonomy in Adult Education. A Philosophical Discussion », *Adult Education Quarterly* 34, 1 (1983), p. 38-47.
- COURTOIS, Bernadette, et Hervé PRÉVOST (dir. du collectif), *Autonomie et formation au cours de la vie*, Lyon, Chronique sociale, 1998.
- CROSS, K. P., *Adults as Learners*, San Francisco, Jossey-Bass, 1982.
- DANIS, Claudia, et Claudie SOLAR (dir. du collectif), *Apprentissage et développement des adultes*, Montréal, Éditions Logiques, 1998.
- DUFRESNE-TASSÉ, Colette, *L'apprentissage adulte. Essai et définition. Raisin sec et fleur d'amandier*, Montréal, Paris, Éditions Études Vivantes, 1981.
- ELIAS, John L., et Sharan MERRIAM, *Penser l'éducation des adultes*, traduit par Adèle Chené et Émile Olivier, Montréal, Guérin, 1983.
- ELIAS, John L., « Andragogy revisited », *Adult Education* (1979) 29, 4.
- FOUCHER, Roland, et Mahamed HRIMECH (dir.), *L'autoformation dans l'enseignement supérieur. Apports européens et nord-américains pour l'an 2000*, Montréal, Éditions nouvelles, 2000.
- HÉTU, Jean-Luc, *La relation d'aide. Éléments de base et guide de perfectionnement*, 2^e édition, Montréal/Paris/Casablanca, Gaëtan Morin, 1994.
- KNOWLES, Malcolm, *The Modern Practice of Adult Education. Andragogy Versus Pedagogy*, New York, Association Press, 1970.

- KNOWLES, Malcolm, *The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy*, rev. and updated, New York, Cambridge, The Adult Education Co., 1980.
- KNOWLES, Malcolm, *The Making of an Adult Educator. An Autobiographical Journey*, San Francisco, Calif., Jossey-Bass, 1989.
- KNOWLES, Malcolm, *The Adult Learner. A Neglected Species*, 4th ed., Houston, Gulf Publishing Co., 1990 (traduction française : *L'apprenant adulte. Vers un nouvel art de la formation*, Paris, Éditions de l'Organisation, 1990).
- KNOWLES, Malcolm, *Using Learning Contracts*, San Francisco, Jossey Bass, 1986.
- KNOWLES, Malcolm, *Self-Directed Learning. A Guide for Learners and Teachers*, New York, Association Press, 1975.
- MARCHAND, Louise, *Introduction à l'éducation des adultes*, Saint-Jean-sur-Richelieu, Éditions Préfontaine inc., 1982.
- MARCHAND, Louise, Martine BLAIN, Jacline CÔTÉ-BRISSON, Jean LOISIER, *L'apprentissage à vie. La pratique de l'éducation des adultes et de l'andragogie*, Montréal, Chenelière/Mc Graw-Hill, 1997.
- MASLOW, Abraham, « A Theory of Human Motivation », *Psychological Review* n° 10 (1943).
- PAQUETTE, Claude, *Intervenir avec cohérence. Vers une pratique articulée de l'intervention*, Montréal, Québec/Amérique, 1985.
- REBOUL, Olivier, *Qu'est-ce qu'apprendre?*, Paris, PUF, 1980.
- SOLAR, Claudie (dir.), *Le groupe en formation des adultes. Comprendre pour mieux agir*, Bruxelles, De Boeck Université, 2001.
- SOLAR, Claudie (dir.), *Pédagogie et équité*, Montréal, Éditions Logiques, 1998.
- SOLAR, Claudie, *Équipes de travail efficaces. Savoirs et temps d'action*, Montréal, Éditions Logiques, 2001.
- TARDIF, Jacques, *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Éditions Logiques, 1997.

Andragogie religieuse, enseignement religieux/catéchèse et adultes

- ALBERICH, Emilio, *La catéchèse dans l'Église*, Paris, Cerf, 1986.
- ALBERICH, Emilio, Ambroise BINZ, *Adultes et catéchèse. Éléments de méthodologie catéchétique de l'âge adulte*, Ottawa/Paris/Bruxelles, Novalis/Cerf/Lumen Vitæ, 2000.
- ASSEMBLÉE DES ÉVÊQUES DU QUÉBEC, *Annoncer l'Évangile dans la culture actuelle au Québec*, Montréal, Fides, 1999.
- ASSEMBLÉE DES ÉVÊQUES DU QUÉBEC, *Jésus Christ chemin d'humanisation. Orientations pour la formation à la vie chrétienne*, Montréal, Médiaspaul, 2004.

- BINZ, Ambroise et Sylviane SALZMAN, *Documents d'andragogie. Outils pour la formation et la catéchèse des adultes*, Lausanne, Centre catholique romand de formation permanente, 2000.
- BOURGEOIS, Henri, « Pour une vie spirituelle chrétienne », *Catéchèse* 123 (avril 1991), p. 27-35.
- CENTRE NATIONAL DE L'ENSEIGNEMENT RELIGIEUX (CNER), *Formation chrétienne des adultes. Un guide théorique et pratique pour la catéchèse*, Paris, Desclée de Brouwer, 1986.
- CHARRON, André, « Le service pastoral de la foi dans le contexte culturel actuel », *Pastorale Québec* (juin 1993), p. 223-245.
- CHARRON, André, Raymond LEMIEUX et Yvon R. THÉROUX, *Croyances et incroyances au Québec*, Montréal, Fides, coll. « Centre d'information sur les nouvelles religions » 18, 1992.
- COMITÉ ÉPISCOPAL DE L'ÉDUCATION DE L'ASSEMBLÉE DES ÉVÊQUES DU QUÉBEC, *Options privilégiées en éducation de la foi des adultes*, Montréal, 1994.
- CONGAR, Yves, « Un essai de synthèse : qui a la parole dans l'Église? », *Concilium* 168 (1981).
- CONGRÉGATION POUR LE CLERGÉ, *Directoire général pour la catéchèse*, Cité du Vatican, Libreria Editrice Vaticana, 1997.
- DUBUISSON, Odile, *L'acte catéchétique, son but, sa pratique*, Paris, Le Centurion, 1982.
- FOSSION, André, *Adultes dans la foi. Pédagogie et catéchèse*, Paris/Bruxelles, Desclée/Lumen Vitæ, 1987.
- FOSSION, André, *Dieu toujours recommencé. Essai sur la catéchèse contemporaine*, Montréal/Paris/Genève, Novalis/Cerf/Labor et Fides, 1997.
- GIGUÈRE, Paul-André, *Une foi d'adulte*, Ottawa, Novalis, 1991, nouvelle édition 2005.
- GIGUÈRE, Paul-André, *Catéchèse et maturité de la foi*, Ottawa/Bruxelles, Novalis/LumenVitæ, 2002.
- GRAND'MAISON, Jacques (dir.), *Vers un nouveau conflit des générations, profils sociaux et religieux des 20-35 ans*, Montréal, Fides, coll. « Cahiers d'études pastorales » 11, 1992.
- GRAND'MAISON, Jacques (dir.), *Une génération bouc émissaire, enquête sur les baby-boomers (35-50 ans)*, Montréal, Fides, coll. « Cahiers d'études pastorales » 12, 1993.
- GRAND'MAISON, Jacques (dir.), *La part des aînés*, Montréal, Fides, coll. « Cahiers d'études pastorales » 13, 1994.

- GRAND'MAISON, Jacques, Lise BARONI et Jean-Marc GAUTHIER (dir.), *Le défi des générations. Enjeux sociaux et religieux du Québec d'aujourd'hui*, Montréal, Fides, coll. « Cahiers d'études pastorales » 15, 1995.
- NADEAU, Jean-Guy, « L'interprétation, une tâche ecclésiale », dans Jean-Guy NADEAU (dir.) *La praxéologie pastorale. Orientations et parcours*, tome II, Montréal, Fides, coll. « Cahiers d'études pastorales » 5, 1987, p. 29-42.
- OFFICE DE CATÉCHÈSE DU QUÉBEC, *Principes d'andragogie religieuse, Savoir, Savoir-être, savoir-faire, On apprend mieux quand... , Comment stimuler et soutenir la motivation, Andragogie et maturité de la foi, Comment bâtir une activité andragogique (1) et (2), Apprendre dans la vie à chaque étape de la vie adulte, Quand un adulte veut apprendre, Éducateurs de la foi : compétences et convictions*. Ottawa, Novalis, 1981-1985.
- OFFICE DE CATÉCHÈSE DU QUÉBEC, *Les nouveaux défis de l'éducation de la foi des adultes*, Montréal, Fides, 1988.
- PARENT, Rémi, « L'Église du Québec, une Église en mal de sujet », *Revue Critère* 31 (1981).
- PETIT, Jean-Claude, et Jean-Claude BRETON (dir.), *Enseigner la foi ou former des croyants?*, Montréal, Fides, 1989.
- RELIGIOUS EDUCATION ASSOCIATION OF UNITED STATES AND CANADA, *Faith Development in the Adult Life Cycle. The Report of Research Project*, Minneapolis, s. e., 1987.
- ROUTHIER, Gilles, « Une catéchèse pour adultes », dans H. DERROITTE (dir.), *Théologie, mission et catéchèse*, Montréal/Bruxelles, Novalis/Lumen Vitae, 2002, p. 33-45.
- ROUTHIER, Gilles (dir.), *L'éducation de la foi des adultes. L'expérience du Québec*, Montréal, Médiaspaul, 1996.
- SAINT-ARNAUD, Yvon, *La relation d'aide pastorale*, Ottawa, Novalis, 2005.
- SALZMANN, Sylvianne, « La dimension catéchétique de la formation des adultes », dans A. BINZ, R. MOLDO et A.-L. ROY, *Former des adultes en Église. État des lieux, aspects théoriques et pratiques, Hommages à Gilbert Adler*, Saint-Maurice, Éd. Saint-Augustin, 2000, p. 245-263.
- SCHARER, Matthias, « Profession de foi chrétienne et société post-moderne », dans *Lumen Vitae*, t. 58, 2001, p. 49-64.
- STOKES, Kenneth, *Faith Is a Verb. Dynamics of Adult Faith Development*, Mystic, Connecticut, Twenty-third Publications, 1989.

Processus d'apprentissage formel et informel

- ADLER, G. (dir.), *Récits de vie et pédagogie de groupe en formation pastorale*, Paris, LHarmattan, 1994.

- ADLER, G., et S. SALZMAN (dir.), *Quêtes de sens. Outils pour repérer et accompagner les demandes de sens*, Lausanne, CCRFP, 1997.
- AMPLEMAN, Gisèle, et collab., *La conscientisation, définition et principes d'action*, Québec, Collectif québécois d'édition populaire, « Cahiers de la conscientisation » n° 1, 1994.
- ARTAUD, Gérard, *L'intervention éducative. Au-delà de l'autoritarisme et du laisser-faire*, Ottawa/Paris/Londres, Les Presses de l'Université d'Ottawa, 1989.
- BÉDARD, Jean et Lucie BRAULT, *La relation d'entraide. Une relation naturelle, positive et créatrice*, Boucherville, Éditions de Mortagne, 1985.
- BERNARD, Huguette, Jean-Marc CYR et France FONTAINE, *L'apprentissage expérientiel*, Montréal, Le service pédagogique de l'Université de Montréal, 1981.
- BOURASSA, Bruno, Fernand SERRE et Denis ROSS, *Apprendre de son expérience*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec, 1999.
- CHAPUT, Monique, Paul-André GIGUÈRE et André VIDRICAIRE (dir.), *Le pouvoir transformateur du récit de vie. Acteur, auteur et lecteur de sa vie*, Montréal, Paris, LHarmattan, 1999.
- COURTOIS, Bernadette, « L'apprentissage expérientiel : une notion et des pratiques à défricher », *Éducation permanente* n° 100-101 (1989), p. 7-12.
- DES MARCHAIS, Jacques E., et collab., *Apprendre à devenir médecin. Bilan d'un changement pédagogique centré sur l'étudiant*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 1996.
- DEWEY, John, *Démocratie et éducation. Introduction à la philosophie de l'éducation*, Paris, Armand Colin, 1975.
- FOSION, André, et Louis RIDEZ, « La corrélation en catéchèse : expérience de la tradition et expériences d'aujourd'hui », *Adultes dans la foi : pédagogie et catéchèse*, Paris, Desclée, 1987, p. 109-136.
- GARNEAU, Jean, et Michelle LARIVEY, *L'auto-développement : psychothérapie dans la vie quotidienne*, Outremont, Ressources en développement Inc., 1979.
- GUILBERT, Louise, et Lise OUELLET, *Étude de cas. Apprentissage par problèmes*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1997.
- HÉTU, Jean-Luc, *Bilan de vie. Quand le passé nous rattrape*, Montréal, Fides, 2000.
- KOLB, David, *Experiential Learning. Experience as the Source of the Learning and Development*, Englewood/Cliffs (NJ), Prentice Hall, 1984.
- LANDRY, Francine, « La formation expérientielle : origines, définitions et tendances », *Éducation permanente* n° 100-101 (1989), p. 13-21.
- LONGPRÉ, Paul, *Vers la sérénité. Le mode de vie des Douze étapes*, Montréal, Fides, 1999.

- LONGPRÉ, Paul, *Dans le jardin du monde*, Montréal, Fides, 1996.
- LONGPRÉ, Paul, *Sous le soleil de Dieu*, Montréal, Fides, 1996.
- PINEAU, Gaston (dir.), *Accompagnements et histoire de vie*, Paris, Montréal, L'Harmattan, 1998.
- PINEAU, Gaston, *Histoire de vie et pédagogie du projet*, Lyon, Chronique sociale, 1999.
- PINEAU, Gaston, « La formation expérientielle en auto, éco et co-formation », *Éducation permanente* n° 100-101(1989), p. 23-30.
- PINEAU, Gaston, et Jean-Louis LEGRAND, *Les histoires de vie*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je? » 2760, 1993.
- PINEAU, Gaston et MARIE-MICHÈLE, *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*, Montréal, Paris, Éditions St-Martin, Edilig, 1983.
- SAINT-JEAN, Madelaine, *L'apprentissage par problèmes dans l'enseignement supérieur*, Montréal, Service d'aide à l'enseignement de l'Université de Montréal, 1994.
- VERMERSCH, Pierre, « Expliciter l'expérience », *Éducation permanente* n° 100-101 (1989), p. 123-131.
- VERMERSCH, Pierre, *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF éditeur, 1996.
- WILSON, Bill, *Les Douze étapes et les Douze traditions*, Montréal, Service des publications françaises des AA du Québec, 1986.
- WILSON, Bill, et Bob SMITH, *Le mouvement des Alcooliques anonymes devient adulte. Genèse du mouvement*, A World Services, New York, 1957 (1983, édition française).

Apprentissage de savoir, de savoir-être et de savoir-faire et étapes pour bâtir une intervention de façon andragogique

- BOISVERT, Daniel, François COSSETTE et Michel POISSON, *Animation de groupes. Approche théorique et pratique pour une participation optimale*, Cap Rouge, Les Presses Inter Universitaires, 1995.
- BURNS, R.W., *Douze leçons sur les objectifs pédagogiques*, Montréal, CADRE, 1975.
- COLLERETTE, Pierre, Gilles DELISLE et Richard PERRON, *Le changement organisationnel. Théorie et pratique*, Sainte-Foy (Québec), Presses de l'Université du Québec, 1997.
- DE LANDSHEERE, G. et V., *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris, PUF, 1975.
- ELIAS, J.L., *The Foundations and Practice of Adult Religious Education*, Malabar, R.E. Krieger Publ., 1982.

- FONTAINE, France, *Les objectifs d'apprentissage*, Montréal, Service pédagogique de l'Université de Montréal, 1980.
- JABOT, Michèle, « L'adulte en évolution constante : étape du milieu de la vie », dans *Catéchèse*, n° 155, 1999, p. 15-25.
- KNOWLES, Malcolm, *The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy*, New York, Cambridge, The Adult Education Co., 1980.
- KRECH, D., R.S. CRUTCHFIELD et E.L. BALLACHEY, *Individual in Society*, New York, Mc Graw Hill, 1962.
- MAGER, R.F., *Comment définir des objectifs pédagogiques?* Paris, Bordas, 1975.
- MORISSETTE, Dominique, et Maurice GINGRAS, *Enseigner des attitudes? Planifier, intervenir, évaluer*, Bruxelles/Québec, De Boeck-Wesmael/Les Presses de l'Université Laval, 1991.
- MUCHIELLI, R., *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*, Paris, Éditions ESF, 1975.
- MUCHIELLI, R., *Le sondage d'opinions*, Paris, Entreprise moderne d'édition, 1978.
- MUCHIELLI, R., *Opinions et changements d'opinions*, Paris, Entreprise moderne d'édition, 1979.
- MUCHIELLI, R., *L'interview de groupe*, (5^e éd. rév.), Paris, Entreprise moderne d'édition, 1980.
- MUCHIELLI, R., *La dynamique des groupes*, Paris, Entreprise moderne d'édition, 1980.
- NEWCOMB, T.M., R.H. TURNER et P.E. CONVERSE, *Social Psychology*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1965.
- OFFICE DE CATÉCHÈSE DU QUÉBEC, *Comment bâtir une activité éducative (1) et (2) Dossiers d'andragogie religieuse 6-7*, Ottawa, Novalis, 1983-1984.
- OFFICE DE CATÉCHÈSE DU QUÉBEC, *Savoir, savoir-être, savoir-faire*, Dossier d'andragogie religieuse n° 2, Ottawa, Novalis, 1982.

Défis psychospirituels aux différents âges de la vie adulte, développement du jugement religieux et de l'attitude de foi

- ARTAUD, Gérard, *Se connaître soi-même. La crise d'identité de l'adulte*, Montréal, CIM, 1976.
- ARTAUD, Gérard, *L'adulte en quête de son identité*, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa, 1985.
- BEACHEMIN, Annie, sous la direction de Suzanne ROUSSEAU, *L'homme, son développement religieux. Synthèse vulgarisée*, 3^e édition revue et corrigée par Suzanne Rousseau, Département de théologie et de sciences religieuses, Université du Québec à Trois-Rivières, 2002.

- BELLEFLEUR-RAYMOND, Denise, *Trois défis du mitan de la vie*, Montréal, Fides, 2003.
- BERGERON, Richard, *Re-naître à la spiritualité*, Montréal, Fides, 2002.
- BOUTINET, Jean-Pierre, *L'immaturité de la vie adulte*, Paris, PUF, 1998.
- BOUTINET, Jean-Pierre, *Psychologie de la vie adulte*, Paris, PUF, Coll. Que sais-je? 2966, 1995.
- BRIDGES, William, *Transitions. Making Sense of Life's Changes*, Reading, Mass., Addison-Wesley, 1980.
- COLAS, Germaine, « Figures bibliques, types d'expérience spirituelle », *Catéchèse* n° 123 (1991), p. 37-46.
- CANAC, Édith, *Cain ou le détournement du sens*, Paris, Plon, 2002.
- COMTE, Robert, *Les étapes de la vie. Évolution psychologique et spirituelle des adultes : pour une relecture de l'histoire personnelle*, Paris, Cerf, Centre National de l'enseignement religieux, coll. « Catéchèses d'adultes », 1993.
- ERIKSON, E.H., *Identity and the Life Cycle*, New York, Norton, 1980.
- ERIKSON, E.H., *The Life Cycle Completed. A Review*, New York, Norton, 1982.
- ERIKSON, E.H., *Adulthood*, New York, Norton, 1978.
- ERIKSON, E.H., *Enfance et société*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1976.
- FOWLER, James W., *Stages of Faith. The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*, San Francisco, Harper & Row, 1981.
- FOWLER, James W., *Faith Development and Pastoral Care*, Philadelphia, Fortress Press, 1989.
- GRONEMEYER, Marianne, « Les chocs de la vie, moteur ou frein de l'apprentissage », *Éducation permanente* n° 100-102 (1989), p. 79-89.
- HÉTU, Jean-Luc, *L'humain en devenir. Une approche profane de la spiritualité*, Montréal, Fides, 2002.
- HILLESUM, Etty, *Une vie bouleversée. Journal 1941-1943 suivi de Lettres de Westerbroom*, Paris, Seuil, coll. « Points », 1995.
- HOUDE, Renée, *Les temps de la vie. Le développement psychosocial de l'adulte selon la perspective du cycle de la vie*, Montréal/Paris, Gaëtan Morin éditeur, 1999.
- HOUDE, Renée, « Les transitions de la vie adulte et la formation expérientielle », *Éducation permanente* n°s 100-101 (1989), p. 143-150.
- JUNG, C.G., *Problèmes de l'âme moderne*, Paris, Éditions Buchet-Chastel, 1961.
- JUNG, C.G., *Dialectique du Moi et de l'inconscient*, Paris, Gallimard, coll. « Folio », 1964.

- JUNG, C.G., *L'homme à la découverte de son âme. Structure et fonctionnement de l'inconscient*, Paris, Albin Michel, 1987.
- KEGAN, Robert, *The Evolving Self. Problems and Process in Human Development*, Cambridge, Harvard University, 1982.
- LAFORÊT, Jacques, *La vieillesse apprivoisée*, Montréal, Fides, 2002.
- LEVINSON, Daniel J., et al., *The Seasons of a Man's Life*, New York, A. A. Knopf, 1978.
- LEWIN, Kurt, *Resolving Social Conflicts*, New York, Harper, 1968.
- MERCIER, Lucie, *À la retraite, re-traiter sa vie*, Montréal, Éditions de l'Homme, 2000.
- MONBOURQUETTE, Jean, *À chacun sa mission. Découvrir son projet de vie*, Ottawa, Novalis, 1999.
- NORRIS, Hansell, *Loss and Change*, New York, Doubleday, 1979.
- NOUWEN, Henri J.M., *Signes de vie. Intimité, fécondité, extase dans une perspective chrétienne*, Montréal, Bellarmin, 1997.
- OSER, Fritz, Paul GMÜNDER et LOUIS RIDEZ, *L'homme, son développement religieux. Étude de structuralisme génétique*, Paris, Cerf, coll. « Sciences humaines et religion », 1991.
- OSER, Fritz, et George SCARLETT, *Religious Development in Childhood and Adolescence*, n° 52, San Francisco, Jossey-Bass, 1991.
- REICH, K.H, F.K. OSER et W.G. SCARLETT (dir.), *Psychological Studies on Spiritual and Religious Development, Being Human. The Case of Religion*, vol. 2, Lengerich, Pabst Science Publishers, 1999.
- RICŒUR, Paul, « Approches de la personne », *Approches* 64 (1989), p. 99-113.
- RICŒUR, Paul, « Considérations éthiques et théologiques sur la règle d'or », dans Jean-Guy NADEAU (dir.), *L'interprétation, un défi de l'action pastorale*, Montréal, Fides, coll. « Cahiers d'études pastorales » n° 6, 1989, p. 125-133.
- ROY, Louis, *Le sentiment de transcendance, expérience de Dieu?*, Paris, Cerf, 2000.
- SHEEHY, Gail, *Les passages de la vie. Les crises prévisibles de l'âge adulte*, Montréal, Select, 1978.
- SHEEHY, Gail, *Franchir les obstacles de la vie*, Paris, Belfond, 1981.
- SHEEHY, Gail, *New Passages. Mapping your Life Across Time*, New York/Toronto, Random House, 1995.
- TURNER, Victor, *Passages, Margins and Poverty*, New York, Cornell University Press, 1972.

VAN GENNEP, Arnold, *The Rites of Passage*, Chicago, University of Chicago Press, 1960.

VARONE, François, *Ce Dieu censé aimer la souffrance*, Paris, Cerf, 1993.

VARONE, François, *Ce Dieu absent qui fait problème*, Paris, Cerf, 1981.

VIORST, J., *Les renoncements nécessaires*, Paris, Robert Laffont, 1988.

WHITEHEAD EATON, Evelyn et James D. WHITEHEAD, *Les étapes de l'âge adulte. Évolution psychologique et religieuse*, Paris, Centurion, 1990.

Table des matières

Avant-propos.....	5
Introduction	7
L'andragogie religieuse et sa pertinence dans la culture actuelle	
1 Landragogie religieuse, ce qu'elle est	11
2 L'adulte, être spirituel et religieux en croissance	31
3 Des processus d'apprentissage formel	75
4 Des processus d'apprentissage informel.....	103
5 Apprendre dans la foi	127
6 Les étapes pour bâtir un projet d'intervention andragogique	143
7 Éviter les pratiques réductrices.....	171
8 Conclusion	183
Visées fondamentales de l'andragogie religieuse	
Bibliographie.....	191

Entre 1981 et 1985, faisant œuvre de pionnier, l'Office de catéchèse du Québec (OCQ) publiait chez Novalis dix dossiers d'andragogie religieuse. Une vingtaine d'années plus tard, ayant une vision d'ensemble plus cohérente tant de la théorie que de la pratique et ayant pris une distance critique avec les études universitaires dans le domaine, Denise Bellefleur-Raymond propose une mise à jour globale de ces dossiers tout en partageant le fruit de son expérience d'éducatrice et de formatrice. L'ouvrage **Accompagner des adultes dans la foi** se veut un nouvel instrument à l'intention de ceux et celles qui font du travail éducatif auprès des adultes dans le champ spirituel et religieux. Tout en identifiant les failles, les conceptions réductrices ou les incompréhensions constatées dans l'observation de la pratique de l'andragogie religieuse, il initie à cette démarche qui accorde une place centrale aux sujets dans l'appropriation des contenus de foi et la relecture croyante de leurs expériences de vie.

Denise Bellefleur-Raymond est andragogue et docteure en théologie. Elle a enseigné la théologie pratique au niveau universitaire et travaille toujours en éducation des adultes. Elle a publié *Trois défis du mitan de la vie*, aux Éditions Fides, en 2003.



NOVALIS
lumen vitae

24,95 \$

