

## **Hypostases du curriculum implicite et le rôle du contexte communicationnel dans l'enseignement de la religion**

**Constantin CUCOȘ**

*„Al. I. Cuza” University Iasi, Romania,  
Faculty of Psychology and Educational Sciences  
E-mail Address: [cucos@uaic.ro](mailto:cucos@uaic.ro)*

### **Résumé**

Dans le texte suivant, l'auteur essaie de souligner une série d'hypostases du curriculum caché qui peuvent être engagées dans la classe de religion: des valeurs de la croyance officielle et manifeste de celui qui enseigne, des valeurs portées par la personnalité du professeur et sa vision du monde, des valeurs qui sont liées au contenu doctrinal de la religion des professeurs et des élèves, des orientations circonstanciées des valeurs des élèves et de la classe d'élèves, des valeurs produites par le milieu le plus proche et familial de l'élève, des valeurs dominantes qui sont liées au contexte social et culturel de la communauté de base, des valeurs transmises par le milieu virtuel et par l'univers médiatique spécialisé dans l'information et la formation religieuse, des valeurs requises par l'Église et par d'autres organisations religieuses. En même temps, l'auteur met en évidence l'importance du contexte relationnel et communicationnel, construit et déterminé par l'enseignant, qui peut stimuler l'instruction et la formation religieuse à l'école.

**Mots-clefs:** l'instruction et la formation religieuse, des valeurs dominantes qui sont liées au contexte social et culturel, des valeurs de la croyance officielle et manifeste

### **Abstract**

In the text below, the author aims to highlight a series of examples of hidden curriculum which can be incorporated in teaching religion classes: values of the formal and manifest faith of the teacher; values conveyed by the teacher's personality and his worldview; values linked to the doctrinal content of the religion that the teachers and students belong to; circumstantial values of students and class; values induced by the student's close, family milieu; dominant values related

to the social and cultural background of the community; values promoted in the virtual and media environments, focused on religious information and education; values required by church authority and other religious organisations. The author also emphasises the important role of personal relationship and of communication context, as shaped by the teaching professional, which can foster religious teaching and education in school.

**Keywords:** religious teaching and education, values related to the social and cultural background, formal and manifest faith

Une discipline scolaire est centrée sur une somme de valeurs préconisées à être transmises et structurées au niveau de la conscience et du comportement de l'élève. Cet éventail de connaissances, attitudes et comportements comprend en même temps des éléments explicites, programmés par les instruments de planification didactique, et des éléments implicites, évanescents, difficiles à repérer et programmer.

### **1. Quelques hypostases du curriculum caché dans l'enseignement de la religion**

On sait que les éléments du contenu de l'enseignement ou du curriculum ne sont pas toujours évidents, reconnaissables ou quantifiables. La littérature de spécialité propose des termes tels *curriculum* ou *contenus cachés (hidden curriculum)* pour une partie des valeurs qui sont transmises par l'intermédiaire de l'école. Le terme *contenus cachés* comporte les valeurs englobées par les élèves, non pas comprises dans la planification d'enseignement, et inclut les influences informelles ou non officielles, dues à la structure sociale et culturelles du milieu le plus proche, à la famille, aux groupes de rue, à la personnalité des acteurs impliqués dans la relation éducationnelle. Un autre aspect des contenus cachés est constitué par l'idéologie ou la culture d'une école (avec le sens de rituels, règles, conventions, procédures, voir aussi Ornstein, Levine, 1989, pp. 545-546). Philippe Perrenoud inclut, dans les contenus cachés, des prédispositions, relatives aux valeurs, pour des comportements et des capacités telles: savoir comment passer son temps, se défendre, se faire plaisir, choisir,

se débrouiller, se protéger, rester autonome, se faire écouter, se révolter, etc. (cf. 1995, p. 71). Autrement dit, il s'agit d'un éthos particulier, différent d'une école à l'autre, qui marque d'une certaine manière ceux impliqués dans l'exercice paideïque. Les contenus cachés sont liés étroitement au contenu informel, qui en est un complément. Le curriculum informel est constitué des expériences d'apprentissage gagnées en dehors de l'espace scolaire (mais incluses ou complémentaires à celles issues de l'école), par l'intermédiaire des médias de masse, des institutions culturelles et religieuses, de la famille, du groupe de copains, etc. Toutes les pratiques visibles en classe ne sont pas orientées en conformité avec le curriculum formel. Elles s'écartent, dépassent mettent dans le contexte les éléments explicites qui doivent être enseignés. En même temps, tous les éléments informels ne sont pas activés ou exécutés dans le périmètre de l'école. Pourtant, une partie accompagne ou complète ce que l'école prévoit dans sa planification.

Si l'on se reporte à l'éducation religieuse, on constate que les éléments du curriculum caché sont nombreux, assez denses et avec un impact éducatif évident. Et cela parce que la discipline telle quelle permet une extension de son champ spécifique par des valeurs apparentées portées par l'enseignant, les élèves, le milieu social et éducatif, la dynamique culturelle et idéologique. Quelles sont ces valeurs qui peuvent être concrétisées dans l'éducation religieuse? Nous allons les présenter plus bas:

1. Valeurs de la croyance officielle et manifeste de celui qui enseigne.
2. Valeurs portées par la personnalité du professeur.
3. Valeurs liées au contenu doctrinal de la religion des professeurs et des élèves.
4. Prédilections des élèves (et de la classe d'élèves) en ce qui concerne les valeurs.
5. Valeurs produites par le milieu le plus proche de l'élève, tout premièrement celui de la famille.
6. Valeurs dominantes liées au contexte social, relationnel et culturel de la communauté de base.

7. Valeurs transmises de manière implicite par le milieu virtuel et l'univers médiatique spécialisé dans l'information et la formation religieuse.

8. Valeurs requises par l'Église et par d'autres formes d'organisation sur des critères religieux.

Ensuite, nous allons essayer de circonscrire ces ensembles de valeurs, en faisant certaines précisions.

1. *Valeurs de la croyance officielle et manifeste de celui qui enseigne.* Le professeur de religion, par rapport à d'autres professeurs, a un autre statut de la perspective de son appartenance religieuse, par rapport à celle d'autres collègues. Si, dans l'enseignement d'autres disciplines, la confession d'appartenance des enseignants n'a aucune importance, pour la religion, il est nécessaire que le culte adopté par le professeur soit identique à la religion qu'il enseigne. D'ailleurs, un des critères de son admission à la formation académique et pédagogique est son appartenance au culte de la perspective duquel il va enseigner. Tant que la Religion, comme discipline scolaire, a un caractère confessionnel (chaque culte ayant un programme distinct), il est nécessaire d'avoir cette extension spirituelle. Bien sûr, une discipline telle *L'Histoire des religions* ou *La Philosophie de la religion* peut être enseignée quelle que soit la croyance personnelle du professeur (tout comme les autres disciplines scolaires). En outre, conformément aux normes actuelles, pour occuper un poste d'enseignant du département de Religion (en dehors des exigences d'un concours didactique de titularisation) il faut avoir l'autorisation de l'institution ecclésiastique, par une approbation spéciale de l'évêque de sa région. D'autre part, il est important que l'enseignant fasse part de la religion non seulement de manière formelle, mais qu'il la pratique, qu'il devienne un modèle de conduite, un exemple de l'incarnation des valeurs qu'il prêche. Il n'est pas recommandable qu'il y ait des contradictions, des différences ou des séparations entre les exigences imposées par le professeur de religion et son comportement concret. Il doit vraiment croire en la religion qu'il représente. D'ailleurs, une telle fidélité (voir aussi Horga, 2008) doit être démontrée par tout professeur, par rapport

aux axiomes et aux bases épistémologiques de la matière scolaire pour laquelle il plaide.

2. *Valeurs portées par la personnalité du professeur.* Chaque professeur se présente face à ses élèves comme un sujet avec un contour de valeurs particulier. Son expérience de vie, ses préférences, ses opinions, ses prédispositions en ce qui concerne les valeurs vont imprégner son discours didactique. Même si la pratique didactique impose une certaine désobjectivisation des contenus transmis (cf. Verret, 1975, p. 146), le professeur ne peut pas mettre de côté sa dynamique et sa présence humaine, la structure intime de sa personnalité. D'autant plus que la discipline concernée suppose des valorisations et des interprétations nécessaires à surprendre des significations majeures, des positionnements particuliers par rapport aux valeurs de la croyance et l'explicitation de certaines expériences de vie. Normalement, le professeur de religion ne se permettra pas de venir avec ses propres opinions « personnelles » en ce qui concerne les vérités de la foi, mais, au niveau des explications ou des exemplifications, il peut faire appel à un portefeuille casuistique personnel ou construit selon les particularités du public scolaire. Il n'est pas à négliger le fait que le professeur de religion peut aussi devenir un (nécessaire) conseiller ou guide spirituel, à côté du prêtre ou père (voir Timiş 2004, pp. 75-79). Ses particularités relatives aux valeurs seront présentes tant au niveau de la communication verbale (par ce qu'il dit) qu'au niveau paraverbal ou non-verbal. Ce standard communicationnel vient soutenir, renforcer ce que l'on dit explicitement. Il importe, donc, que le professeur de religion maîtrise ces leviers pour réaliser une communion de foi, un échange relationnel complet, où sa pensée, ses états, ses attitudes et son corps travaillent de manière cohérente et convergente au bénéfice des objectifs à atteindre.

3. *Valeurs liées au contenu doctrinal de la religion des professeurs et des élèves.* Chaque religion vient avec une certaine vision de l'existence, de l'homme, du sens de son développement, des raisons ultimes. Les religions nous

proposent aussi certaines façons de concevoir le transcendant ou(et) d'entrer en relation avec la Divinité. Presque toutes les religions ont pour but l'élévation spirituelle de l'homme, son perfectionnement selon certains standards, par certaines voies et certains moyens. Les confessions peuvent souligner un certain but, un certain moyen. L'éducation religieuse reçue par un orthodoxe est différente, sous l'aspect notionnel ou des valeurs, de celle reçue par un catholique ou un protestant, par exemple. Bien sûr, il s'agit d'une différence non pas d'ordre axiologique (que l'une est « meilleure » que l'autre), mais de nature doctrinale, rituelle et liée au culte. De voies qui mènent en dernière instance, vers le même objectif. Cela ne signifie pas que les interférences, sous l'aspect de la connaissance et de la communication, entre les valeurs de religions ou confessions différentes ne sont pas admises. Ce serait bien que le professeur, même s'il enseigne de manière monoconfessionnelle, ait une préparation qui lui permette de faire des liens, en toute connaissance de cause, par rapport aux altérités religieuses.

*4. Prédispositions circonstancielles des élèves (et de la classe d'élèves) en ce qui concerne les valeurs.* Chaque groupe éducationnel se présente comme un « chantier » axiologique, où l'on crée des attitudes et on teste des rituels et des valeurs. La composition du groupe, même homogène sous l'aspect confessionnel, englobe des expériences différentes dans la relation avec le sacré, dans la pratique des valeurs religieuses et relatives aux comportements religieux expressifs. Le fait de les partager, de la part des élèves, constitue une occasion d'enrichissement réciproque, de diffusion de certaines actions et états. On sait bien qu'il ya une dimension de l'éducation qui prend forme par contagion et imitation. Ce potentiel paideique ne doit pas être négligé. Jusqu'à l'intériorisation de certaines conduites, les élèves sont sensibles aux influences hétéronomes exercées entre eux (positives et négatives), dont les professeurs doivent être conscients et qu'ils doivent utiliser pour des buts éducatifs.

*5. Valeurs incitées par le milieu le plus proche de l'élève,* tout premièrement celui de la famille. L'introduction au culte

est réalisée par des mécanismes et des occasions qui dépassent le milieu scolaire. La famille, et puis l'Église, sont les instances qui marquent l'identité confessionnelle de l'élève. Les membres de la famille sont les premiers facteurs à influencer la formation d'un profil religieux de l'enfant. Leur comportement religieux peut devenir un modèle pour le futur élève (pas de manière absolue, car il y a des situations où les parents sont « christianisés » ou sensibilisés au phénomène religieux par les enfants). En principe, l'enfant vient à l'école avec un héritage culturel provenu de sa famille, avec un habitus familial propre. Ces prémisses, concrétisées pendant la classe de religion, deviennent des points de soutien pour les professeurs et les élèves pour discuter et déceler les valeurs liées à la discipline concernée, pour réaliser une communion spirituelle et diffuser des états et des unités de valeurs au niveau du groupe d'élèves.

*6. Valeurs dominantes liées au contexte social, relationnel et culturel de la communauté de base.* L'univers spirituel que l'élève respire est impliqué au maximum dans la classe de religion. Dans les communautés homogènes du point de vue confessionnel, ces valeurs ont la tendance de s'imposer de soi, sans problématisations, disputes et comparaisons. Les milieux communautaires hétérogènes du point de vue confessionnel peuvent déclencher des interrogations, des dislocations ou, tout au contraire, des fixations en toute connaissance de cause autour de certains noyaux religieux bien déterminés. Ces processus peuvent être transférés aussi au niveau du milieu scolaire et, par des repliements responsables, des positionnements comparatifs, des argumentations informées ou le respect de l'altérité confessionnelle peuvent conduire à une éducation religieuse edificatrice, plus profonde, plus nuancée et plus responsable.

*7. Valeurs transmises de manière implicite par le milieu virtuel et l'univers médiatique spécialisé dans l'information et la formation religieuse.* L'univers informationnel et culturel où l'élève contemporain se développe est en expansion, avec des opportunités autrefois inimaginables. En dehors des médias

classiques d'information (les journaux, la radio, la télévision), l'élève a à sa disposition l'internet, où il peut apprendre de nombreux aspects liés au processus religieux. Les pages web spécialisées, les informations à connotation spirituelle rangées dans le champ numérique, les forums de discussion, etc. représentent de nouvelles opportunités d'information, même d'éducation religieuse dans la mesure où celles-ci sont authentiques et sérieuses. En outre, les institutions religieuses elles-mêmes se présentent avec des productions médiatiques propres, avec un profil spécifique (journaux et revues ecclésiastiques ou théologiques, des chaînes radio ou de télévision, etc.), qui facilitent la connaissance de certains cultes religieux. Cet ensemble d'information, amené et discuté pendant la classe de religion, constitue un niveau assez important à caractère complémentaire par rapport à ce que l'on enseigne dans la salle de classe. Le milieu virtuel a une influence non seulement sur les élèves, mais aussi sur le professeur, qui peut valorifier, avec intelligence et tact didactique, de telles prémisses culturelles. Chacun aura l'obligation de se reporter de manière responsable et en toute connaissance de cause à l'ensemble informationnel compris dans l'espace virtuel.

8. *Valeurs requises par l'Église et par d'autres formes d'organisation sur des critères religieux.* Le professeur de religion est non seulement un représentant de l'école, un simple laïque, mais aussi un représentant spirituel qui agit au nom d'une institution ecclésiastique. C'est lui qui fait écouter et diffuser des valeurs et des attitudes spécifiques à la confession concernée. Et il ne faut pas oublier que le professeur de religion a une relation étroite avec le représentant de l'église de la communauté de base (parfois, le professeur peut être le prêtre de la paroisse). La double subordination du professeur de religion, par son statut même (par rapport au ministère concerné et par rapport à l'institution de culte dont il fait partie), le fait parler non seulement au nom de l'école, mais aussi au nom de l'institution ecclésiastique qu'il représente.

## **2. Communication et rapports didactiques dans le cadre de l'éducation religieuse**

L'éducation religieuse peut aussi être comprise comme une forme d'explicitation des Vérités divines, comme un acte de compréhension par le langage des enseignements fondamentaux, comme une reproduction et perpétuation au niveau discursif des valeurs du christianisme. Il ne suffit pas de croire seulement, mais il faut avoir une justification sur des bases bibliques, historiques et anthropologiques de la foi qu'on a. Les jeunes d'aujourd'hui n'ont pas toujours ce sens d'attachement empathique, de filiation directe par rapport aux valeurs christologiques ou aux mystères de la foi. Dans un monde excessivement laïcisé et rationalisé, le sens métaphysique est devenu de plus en plus effacé. D'autres fois, ce sens peut être détourné aisément vers des pistes fausses, telles les pratiques spirituelles équivoques, syncrétistes, globalistes ou d'autres formes curieuses de « religiosité » (la scientologie, le satanisme, etc.). Le professeur de religion se voit obligé de construire des arguments, de démontrer des faits, d'éveiller des attitudes, des émotions. Ses paroles doivent émouvoir l'âme et en même temps consolider l'esprit. Donc, c'est l'instrument verbal, explicatif, logique, qui va être mis en valeur, car il peut fonctionner comme une voie supplémentaire de résurrection de la foi atrophiée, d'éveil des puissances spirituelles endormies.

La transmission de l'enseignement chrétien se réalise par un acte paideique sui generis. La parole émise est en même temps créatrice. Elle non seulement décrit ou montre, mais aussi fait quelque chose en réalité. « Au commencement était la Parole, et la Parole était avec Dieu, et la Parole était Dieu. Toutes choses ont été faites par elle, et rien de ce qui a été fait n'a été fait sans elle. La parole était la véritable lumière, qui, en venant dans le monde, éclaire tout homme. » (Jean 1.1, 3, 9). La parole de Dieu est diffusée vers les hommes par des mots des hommes, qui doivent être sur leur mesure. Le logos explicatif et argumentatif, concrétisé dans l'oeuvre de catéchisation ou d'éducation religieuse, emprunte quelque chose de la force du logos divin, créant et formant, par la manière dont il est choisi et prononcé, des états et des comportements au niveau des

êtres humains qui l'écoutent. La parole qui cherche à éduquer est une parole « créatrice », ce qui veut dire que, par son émission, elle peut édifier, bâtir, former.

Le discours éducatif non seulement invoque une réalité à réaliser, mais il la crée en partie. Il importe, donc, que celui qui fait l'éducation religieuse devienne conscient de la force suppositionnelle et prédictive des paroles qu'il émet. Non seulement le contenu à transmettre est important, mais aussi la forme de sa présentation. Surtout que chaque parole n'est pas vide, mais porte en elle un contenu mental. Un discours fade et mort, dépourvu de beauté et de consistance, formera un public de nature similaire.

Par conséquent, le prêtre ou le professeur de religion doit, avant tout, savoir parler, maîtriser le langage, miser sur une adressabilité optimum. Il ne suffit pas de produire un tas de mots, donner des citations, gesticuler ou crier, mais il est nécessaire de construire une parole équilibrée, claire, articulée et au sujet, sans artifices rhétoriques fatigants. Il n'est pas indiqué de transférer de l'église à l'école certaines formes discursives spécifiques (le sermon, par exemple), qui n'est pas en résonance avec le nouveau milieu formateur. La leçon de religion n'est pas un sermon continu, sans début et sans fin. L'appareil méthodologique, catéchétique et rhétorique, mis en place dans la classe d'élèves, est substantiellement différent de celui employé par le prêtre à l'église. L'activité du prêtre à l'école est autre que celle accomplie dans le lieu de culte.

Il est nécessaire de restructurer les techniques d'intervention discursive, de trouver un nouveau langage que le prêtre-professeur doit adopter au cours d'une classe. Nous avons en vue non seulement la construction d'un langage conforme aux traits psychiques et comportementaux spécifiques à l'âge et l'individualité différente des élèves, mais nous misons aussi sur un changement d'attitude discursive, de « ton » expressif et mental. Le glissement vers l'exposé impressionniste, sentimentaliste, tout comme le recours à des clichés verbaux fatigants, la « langue de bois » née aussi dans le contexte théologique (qui ne doit pas, bien sûr, être confondue avec le lexique spécialisé, qui tient du corpus dogmatique, liturgique, etc.) peuvent affecter l'intérêt des élèves vers une discipline d'enseignement d'une profondeur et importance

formative particulière. Il est bien de partir de la supposition que les enfants sont plus intelligents et plus exigeants que l'on croit. Il serait bien de leur donner ce dont ils ont besoin à un moment donné ou ce dont ils ont vraiment besoin. Nous plaidons pour une nouvelle stylistique et une nouvelle rhétorique du discours théologique, concrétisé dans et au dehors de la classe de religion

L'horizon d'attente du public scolaire est de plus en plus polymorphe et élargi et l'« offre » du professeur de religion doit être non seulement à la hauteur requise, mais, si possible, dépasser de quelque manière cette disponibilité spirituelle. C'est nous qui enseignons les élèves et pas le contraire!

Il faut être conscient du fait qu'un aspect important dans la réalisation de manière optimum des activités de la classe de religion le représente l'éthos communicatif, respectivement la dimension relationnelle soutenue par le langage explicite et implicite utilisé par les protagonistes. José Tilquin, un spécialiste de la didactique de la religion, avance trois types de modèles pédagogiques, qui ne sont que trois modalités de réaliser la communication entre le professeur et les élèves (cf. 1989, pp. 155-159).

A. Le modèle de l'exposition

- est centré sur le savoir du professeur;
- la transmission d'informations est univoque;
- l'activité de l'élève est limitée à l'assimilation et la restitution du savoir;
- les activités sont frontales et la relation professeur-élèves est asymétrique.

B. Le modèle de l'animation

- la démarche est centrée sur les expériences et les ressources des enseignés;
- le savoir existe virtuellement chez les élèves, et doit seulement être organisé;
- on apprend par diffusion, les uns des autres, en et par groupe;
- le professeur est un animateur qui dirige la communication;
- les élèves ont une autonomie accrue.

C. Le modèle de l'apprentissage

- l'accent est mis sur la mise en face des élèves avec un savoir ou une habitude en cours d'être englobée, d'une manière active;

- les élèves sont mobilisés et motivés;

- le professeur devient un facilitateur de l'apprentissage, il crée des opportunités d'apprentissage;

- le savoir n'est plus donné, mais « créé » au cours de l'apprentissage;

- l'élève est visé comme celui qui doit apprendre par apprentissage et action.

Il faut dire que, généralement, la communication pédagogique représente un transfert complexe, par canaux multiples des informations entre deux entités (individus ou groupes) qui prennent simultanément ou successivement les rôles d'émetteurs et de récepteurs, signifiant des contenus désirables dans le contexte du processus instructif et éducatif. La communication pédagogique suppose une interaction réciproque, du type *feed-back*, en ce qui concerne les informations explicites et aussi celles apparentées (intentionnelles ou formées au cours même de la communication).

Partant de diverses définitions de la communication didactique, Luminiţalacob(2008, p. 358) met en évidence une série d'aspects qui s'avèrent également très utiles pour le prêtre-professeur:

a) aujourd'hui, l'acte de la communication est perçu comme une unité de l'information avec la dimension relationnelle, celle-ci étant porteuse de significations, mettant l'information dans un contexte; par exemple, une information verbale impérative („viens!", „lis!", „dis!" etc.), en fonction de la situation et de la relation entre les acteurs de la communication, peut être : une commande, une provocation, un encouragement, une suggestion, un ordre, un conseil, une prière, une renonciation, etc.

b) la perspective télégraphique sur la communication est remplacée par le modèle interactif, qui voit l'acte communicatif comme une relation d'échange entre les partenaires qui ont, chacun, simultanément, un double statut – émetteur et récepteur ; par conséquent, l'ancienne attribution

du rôle d'émetteur au professeur et celui de récepteur aux élèves est maintenant mise en question;

c) l'analyse exclusive des informations codifiées par la parole et, donc, la concentration sur les messages verbaux perd de plus en plus du terrain face à la recherche de la diversité des codes utilisés (parole, son, geste, image, cinétique, proximité, etc.) et à l'acceptation de la structure aux canaux multiples de la communication (visuel, sonore, tactile, olfactif, etc.); le comportement de l'interlocuteur, dans son ensemble, a une valeur communicative;

d) la communication, comme forme d'interaction, suppose l'acquisition et l'activation de la compétence communicative, qui est en même temps liée aux aptitudes et acquise; son absence ou sa présence défectueuse explique l'échec ou les difficultés que les professeurs, certains d'entre eux très bien préparés du point de vue scientifique, ont dans leur activité; être professeur signifie non seulement posséder des connaissances de spécialité mais aussi des capacités de les transposer et traduire du point de vue didactique, c'est-à-dire la possibilité de savoir « quoi », « combien », « comment », « quand », « de quelle manière », « avec quoi », « à qui », etc. offrir.

La notion de communication implique une certaine réciprocité, étant plus générale et plus complète que l'information, alors que cette dernière n'est qu'une variété ou un côté de la communication. La communication suppose un processus circulaire, qui s'inscrit dans une certaine temporalité dont elle tient compte et qui, à son tour la forme. Loin d'être un phénomène linéaire, homogène et mécanique, la communication se présente comme un processus dynamique, au cours duquel certaines stratégies sont remplacées par d'autres, menant les interlocuteurs à se « déplacer » l'un vers l'autre. Dans des cas bien déterminés, on accepte même des changements de statut communicationnel. Même lorsque la communication paraît unidirectionnelle, du professeur vers l'élève - par exemple -, elle n'est pas univoque, parce que, simultanément au flux informationnel principal, un flux adjacent, important par sa fonctionnalité et ses conséquences, prendra naissance, celui des *feed-backs* qui ajustent la

communication. Cette rétroaction est tellement importante que parfois, si l'on n'en tient pas compte, l'entier relais informationnel peut être bloqué. Si le professeur n'interprète pas à temps les réactions de ses élèves et n'adapte pas immédiatement son comportement communicationnel, son entière activité éducationnelle peut être compromise. Toute communication crée un circuit clos et pour s'ouvrir, elle doit être bilatérale. D'ailleurs, l'expression « communication unilatérale » est un non-sens. L'acte informatif peut être unilatéral (d'un radiorécepteur, par exemple), mais la communication jamais. Le professeur n'informe pas, il communique. Ses informations varient en amplitude et profondeur en fonction des informations reçues des élèves, qui font connaître les informations qu'ils attendent ou sont capables de recevoir. Le professeur est un résonateur. Tout comme l'élève, d'ailleurs.

Donc, la communication didactique – y compris celle réalisée pendant la classe de religion – englobe aussi les flux informationnels, intentionnels ou non, verbaux ou non-verbaux, qui tracent le contour d'un univers de discours pluridirectionnel, à canaux multiples et polysémantique.

Si, sous l'aspect du contrôle de ce mécanisme, le professeur a le rôle de dirigeant, du point de vue processuel, la prédominance du professeur par rapport à ses élèves ne peut plus être justifiée. La didactique moderne, qui accepte des thèses telles « chacun apprend de chacun » ou « on ne sait plus qui donne et qui reçoit », vient détrôner les hiérarchies de rôles bâties sur de vieux canons ou des observations superficielles, qui, appliquées sur le plan réel, auraient des effets minimum ou nuls.

De manière concrète, l'éducation se réalise par des interventions des adultes, surtout par communication, au niveau de la mentalité et du comportement de ceux qui sont éduqués.

Le concept d'intervention éducative, introduit par le logicien de la ville de Iași, Constantin Sălăvăștru, paraît être très opportun dans le contexte de la présente analyse. L'intervention éducative vise « tout acte humain par l'intermédiaire duquel on exerce une certaine influence sur un individu, influence qui peut déterminer une certaine réaction

de l'individu, un certain changement de sa personnalité. Ces changements peuvent affecter toutes les dimensions de la personnalité: intellectuelle, affective, attitudinale, comportementale, actionnelle et elles constituent de véritables « marques » de toute action humaine qui veut être classée comme forme d'intervention éducative » (Sălăvăstru, 1995, p. 40). L'intervention éducative suppose la création d'une relation de communication par l'intermédiaire du langage naturel, du langage artificiel ou du langage des gestes. Le langage éducationnel constitue un moyen de réalisation d'une intervention éducative. L'auteur mentionné révèle trois types fondamentaux d'intervention éducative :

a) des interventions éducatives par soi-même ou des auto-interventions (où le porteur de l'intervention se concrétise dans des processus, des états, des émotions intrinsèques de la personnalité du récepteur et l'intervention se déclenche comme une conséquence de l'impact de ces états);

b) des interventions éducatives par un autre (le cas classique de la relation d'éducation, où le récepteur subit l'influence d'une autre personne ou de « réalités personnalisées »);

c) des interventions éducatives par des « mentalités communautaires » (où le porteur de l'intervention se concrétise dans des valeurs des groupes et la relation du récepteur avec de telles valeurs déclenche une intervention éducative) (Sălăvăstru, 1995, p. 17). Si l'on pensait à une prééminence ou à une antériorité dans le temps des interventions éducatives, il est probable que celles-ci peuvent être mises en évidence de manière variable, d'un cas à l'autre, en fonction de nombreux paramètres. Dans le cas de l'éducation religieuse, il est possible que l'intervention par les mentalités de la communauté prime du point de vue temporel, car l'individu est intégré d'abord dans un milieu d'acculturation religieuse, recevant par imitation et tradition les valeurs religieuses spécifiques, après laquelle suit l'intervention par un autre, quand l'individu est introduit de manière systématique et méthodique au périmètre des valeurs religieuses particulières et, à la fin, se situerait l'intervention

éducative par soi-même, lorsque l'homme intériorise et approfondit les valeurs diffusées, en les subjectivant et les traduisant dans des conduites expressives. Bien sûr, ce schéma n'est pas certain ou infaillible. Dans le cas d'une conversion, par exemple, c'est l'intervention par soi-même (dans la situation d'une « illumination intérieure ») qui peut primer ou l'intervention par un autre (lorsque quelqu'un, motivé ou pas, par un acte puissant de persuasion, change la religion de quelqu'un).

Le message éducationnel n'est pas totalement préexistant à l'acte de l'énonciation. Il est partiellement structuré en même temps que sa transmission. Bien sûr, de la perspective du professeur, le message est connu. Tout professeur va concevoir antérieurement le contenu et la forme du discours. Le contenu transmis pendant la classe de religion est prescrit dans les documents scolaires, conçu par le professeur-prêtre et dimensionné en fonction de la qualité de son public. Mais nous devons définir le message en tenant compte de toutes les variables impliquées dans ce processus. Le message n'est pas seulement ce qui est émis, mais aussi ce qui est reçu. Il n'existe jusqu'à un moment donné que comme pure potentialité, qu'une instance herméneutique concrétise, lui attribuant des significations déterminées. Existant comme quelque chose qui doit s'accomplir, le message est une attente, une aspiration, quelque chose qui n'est pas encore structuré. D'autant plus que la didactique actuelle met un accent important sur les structures cognitives et opératoires des élèves. Sous l'aspect compréhensif également, l'acquisition de l'attribut de la compétence est un résultat obtenu « tout seul ». Les signes transmis au récepteur prédisposent vers une telle démarche herméneutique. Le sens lui-même évoque un manque qui exige être remplacé par quelque chose. Il éveille un éventail de sollicitations. La part du signe qui peut devenir sensible est nommée – depuis Saussure – signifiant, et la partie absente, signifié, et la relation qui les entretient fait apparaître la signification. En tout cas, la signification est également structurée à partir de quelque chose qui n'existe pas encore. De la perspective du professeur, le message est – dans des termes linguistiques – une compétence; de la perspective de

l'élève, il est une performance. Les élèves « performant » des actes de langage, des actes d'émotion, des actes de sentir.

On pourrait ainsi apprécier que les significations des messages didactiques ne sont pas transmises, mais « créées » à chaque pôle, en fonction d'une série de paramètres contextuels, préexistants ou structurés pendant l'acte d'énonciation. Ces significations ne sont pas seulement générées en fonction des significations préexistantes, mais elles constituent elles-mêmes des contextes énonciatives avec un rôle de modérateur pour les significations qui vont se sédimenter plus tard.

L'échange d'idées ou de sentiments entraîne l'entier horizon discursif, et l'entière personnalité des protagonistes. On réactualise et remanie des connaissances, des idées, des sentiments et parfois ceux-ci sont bloqués. Certains ensembles informationnels participent de manière stimulatrice aux restructurations des idées (rétention positive), d'autres de manière obstructive (rétention négative). D'une autre perspective, la réaction de celui avec lequel je discute dépend non seulement de ce que je prévois ou attends de lui, mais aussi des significations que mon préopinant attache au geste que je fais ou ne fais pas.

La sémiologie pédagogique est fondée sur une concurrence des interprétations, et les significations ne sont que des « sédiments » d'une « confrontation » liée à la production des sens. Dans ces circonstances, le professeur prend un double rôle : d' « interlocuteur égal », qui « descend » au niveau de compréhension de l'élève, mais aussi d'observateur, de dirigeant et régulateur de l'horizon discursif, dans le cas de l'apparition de dysfonctionnements dans la « négociation » des sens. Le professeur doit toujours tenir compte des possibilités de compréhension des élèves et préparer le cadre discursif d'insertion ou de naissance des nouvelles significations.

L'aspect argumentatif du discours didactique cherche à récupérer le psychologique et le sociologique de l'activité d'enseignement-apprentissage. Le professeur doit maîtriser les techniques de conditionnement par le discours, pour susciter l'adhésion à ce qu'il dit ou pour éveiller des disponibilités d'assimilation ou d'action à des moments

opportuns. L'orateur-professeur doit persuader un public composite, qui rassemble des individualités distinctes par les caractères, les attachements et les potentialités de ses élèves.

Le prestige de l'orateur-professeur, le langage qu'il emploie, sa capacité de percevoir les valeurs perméables ou admises par ses élèves sont des attributs qui pèsent considérablement dans l'exercice argumentatif. Tous ces éléments se développent et augmentent le vraisemblable, le discutable, le plausible, le probable, font partie des techniques discursives qui permettent « la stimulation ou l'augmentation de l'adhésion des esprits au thèses qui leur demande l'accord » (Perelman, 1958, p. 5). Car, si la démonstration logique entraîne la raison des élèves, l'argumentation fait principalement appel à leur affectivité. Et, si la démonstration est un moyen d'informer, l'argumentation est une voie de formation. La stratégie argumentative est inscrite sur un trajet pragmatique, formant des croyances, éveillant des attentes, stimulant des comportements. La manipulation efficiente des arguments par le professeur doit être liée en même temps aux régularités des formalismes logiques et aux exigences particulières, d'ordre psychologique. Il faut choisir une stratégie persuasive flexible et économe et la composition des séquences discursives sera effectuée en toute connaissance de cause. C'est pour cela que le professeur doit connaître et employer toutes les ressources expressives et formelles du langage.

Par le langage, le professeur ne doit pas seulement représenter ou montrer le réel, mais il doit lui donner un sens, il doit le valoriser. Si l'on maîtrise le langage, on a la chance de maîtriser également la réalité. On pense aussi en fonction du langage qu'on détient. « Les limites de ma langue – dit Wittgenstein – sont les limites de mon monde ». La discrimination linguistique garantit le succès des discriminations sur le plan réel. Car le langage crée et forme le cadre dans lequel l'expérience sera intégrée et des langages différents le feront de manière différente. Le langage de la religion est instaurateur de hauts sens et significations. Sa puissance de valorisation du monde doit être exploitée par le professeur de religion. De la hauteur de ce langage, le monde et ses événements peuvent recevoir une nouvelle auréole.

La signification résultée est une finalisation du jeu réalisé entre plusieurs sous-systèmes de signes: verbaux, paraverbaux et non-verbaux. Les trois sous-systèmes peuvent fonctionner simultanément et la continuité et la similitude fonctionnelle invoquée produiront une convergence dans la réalisation du sens, à cause de la superposition partielle ou de la continuité temporelle. En même temps, les trois instances peuvent devenir autonomes à cause du fait qu'elles sont capables de messages différents, même divergents, par l'engagement de moyens expressifs spécifiques. Il est désirable que, dans la communication didactique, on obtienne une convergence fonctionnelle et un engagement de toutes les voies de transmission. Les possibilités de dégager et remanier les significations sont plus grandes et les élèves seront obligés à perfectionner plusieurs « antennes » de réception.

Il faut aussi retenir le fait que l'aspect physique, la physionomie du visage ou les gestes de l'enseignant peuvent avoir des résonances intellectuelles ou affectives chez les élèves. Les prêtres sont des professeurs privilégiés, par leur habit spécifique, qui impose le respect et l'appréciation. C'est pour cela que le prêtre a l'obligation de se présenter pour la classe de religion dans la tenue que tout le monde connaît. L'expression du visage et les gestes des mains accompagnent le langage parlé, en complétant ou étendant les significations des mots. Parfois, les gestes peuvent communiquer plus d'information aux écouteurs que la parole. Les artifices périphériques au langage peuvent couvrir des parties de l'espace sémantique que la langue parlée ne réussit pas toujours à récupérer. L'évolution psychomotrice de l'homme s'est produit de telle façon que les nouvelles fonctions n'ont pas supprimé en totalité les fonctions précédentes, qui se trouvent incluses dans les fonctions supérieures. « Ne plus penser avec les mains équivaut à la perte d'une partie de la pensée » - considère André Leroi-Gourhan (1983, p. 54). Les mouvements, les gestes et la mimique du professeur - en tant que parties intégrées au processus d'enseignement - doivent devenir des instances instrumentales productives, qui satisfassent les besoins d'une situation didactique concrète (voir Grant, 1971).

Le fonctionnement des divers niveaux du flux communicationnel peut être centré autour d'un seul canal (le canal verbal, par exemple), les autres niveaux (mimique, gestes, moteur) « accompagnant » le flux central qui, parfois, peut s'estomper au profit d'un autre canal qui prend sa place. Dans l'activité didactique, il est désirable de réaliser une convergence fonctionnelle de ces canaux et d'éviter les désaccords informationnels (dire quelque chose et insinuer autre chose par la mimique, pantomime, etc.), à l'exception de cas bien déterminés, mais dominés et dont les participants au dialogue sont conscients, en conformité avec des sous-codes de groupe, culturels et idéologiques. On pourrait subordonner les canaux périphériques à une fonction métacommunicative, qui surveillerait et adapterait la communication, réalisée par le canal de base. L'aptitude de « métacommuniquer » nous semble essentielle, parce que c'est le seul moyen d'éviter les pièges d'une communication immédiate, directe. De nombreux malentendus surgissent de l'absence de prise en compte de cet ensemble informant « transcendant », qui double ou assume, en certaines circonstances, les tâches de la communication proprement-dite. Cet ensemble – appelé paraverbal ou non-verbal – est formé d'éléments suprasegmentaux de la langue (intonation, accent, débit, rythme, force, etc.) et du système contextuel des images ou les « actants somatiques » (la corporalité des interlocuteurs) mais aussi de la manque de prononciation, de l'immobilité, le silence, la suspension de l'émission de stimuli informationnels.

Il semble que la rhétorique est non seulement « un art de parler », mais qu'elle peut être admise également dans l'hypostase d' « art de se taire ». Dans le domaine éducatif, l' « art de se taire » devrait être une préoccupation tant pour les élèves que pour les professeurs. Pour Jean-François Garcia, le silence de l'élève serait soumis à une double contrainte: le devoir de se taire et le devoir de ne pas se taire. La première contrainte, identifiée dans la plupart des cas avec la discipline, fait référence aux conditions minimales de communication. Dans ce cas, le silence de l'élève est une condition du parler et un indicateur de son efficacité et de sa qualité. En ce qui concerne la deuxième contrainte, elle est manipulée par le professeur par les sommations avancées dans le rituel du

questionnement, implicites ou explicites. Le silence du professeur veut être explicitement éducatif; il n'est pas un silence de manque ou une renonciation argumentative. On peut le rencontrer dans plusieurs hypostases: le silence d'attente, qui s'oppose au bruit de la classe; le silence de mécontentement face à un comportement indésirable; le silence d'enthousiasme face à un succès de l'élève; le silence de début ou de conclusion (Garcia, 1991, pp. 44-50).

Nous croyons que, à l'avenir, les enseignants impliqués dans l'enseignement de la religions devront prêter plus d'attention à la configuration de l'éthos communicatif, étant données les influences de ce sous-système sur toutes les composantes de l'activité éducative. En fonction de la sémiologie mise en oeuvre – qui régit presque toute l'activité didactique – on crée les prémisses de la traduction optimum des objectifs éducationnels et le processus tel quel gagne plus de pertinence et d'efficience. En même temps, on va assurer une instrumentalisation et une initiation des élèves aux stratégies de discours, de telle manière qu'ils soient capable de percevoir, comprendre, hiérarchiser, sanctionner et modifier les informations venues par différentes voies et, en dernière instance, qu'ils forment une compétence informationnelle – prémisses de l'apprentissage efficient. Ainsi, c'est une exigence pour le prêtre-professeur d'être initié au périmètre de la communication didactique et des stratégies discursives, à la rhétorique de l'argumentation et de la démonstration pour que tout ce qu'il a à dire arrive et pénètre plus rapidement, plus intensément dans l'esprit et l'âme des enfants.

### **Bibliographie**

1. GARCIA, Jean-François, *Rhétorique du silence*, in *Rhétorique et Pédagogie*, Presses Universitaires de Strasbourg, Strasbourg, 1991.
2. GORDON, Vasile, *Introducere în catehetica ortodoxă* [Introduction à la catéchèse orthodoxe], La Faculté de Théologie Orthodoxe « Patriarhul Iustinian », Université de Bucarest, 2003.

3. GRANT, Barbara M., GRANT, Hennings Doroty, *Mișcările, gestica și mimica profesorului. O analiză a activității neverbale* [Mouvements, gestuelle et mimique du professeur. Une analyse de l'activité non-verbale], E.D.P., Bucarest, 1971.

4. HOLM, J., L., *Teaching Religion in the School: a Practical Approach*, Oxford University Press, Londres, 1975.

5. HORGA, Irina, *Dimensiuni curriculare ale educației religioase* [Dimensions curriculaires de l'éducation religieuse] (Thèse de doctorat), La Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Bucarest, 2008.

6. HUTMACHER, Walo (coord.), *Culture religieuse et ecolelaique. Rapport du groupe de travail exploratoire sur la culture judeo-chretienne a l'ecole*, Département de l'instruction publique, République et Canton de Genève, 1999.

7. IACOB, Luminița, *Comunicarea didactică* [La Communication didactique], in *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice* [Psychopedagogie pour les examens d'affectation et titularisation] (coord. C. Cucuș), 2<sup>e</sup> édition, Les Éditions Polirom Iași, 2008.

8. LEROI-GOURHAN, André, *Gestul și cuvântul* [Geste et parole], vol. II, Éd. Meridiane, Bucarest, 1983.

9. ORNSTEIN, A., LEVINE, D., *Foundation of Education*, Houghton Mifflin Company, Boston, 1989.

10. PERELMAN, Ch., OLBRECHTS-TYTECA, L., *La nouvelle rhétorique. Traité de l'argumentation*, I-- tome, PUF, Paris.

11. PERRENOUD, Philippe, *La fabrication de l'excellence à l'ecole*, Librairie DT02, Geneva, Paris, 1995.

12. SALAVASTRU, Constantin, *Logică și limbaj educațional* [Logique et langage éducationnel], E.D.P., Bucarest, 1995.

13. TILQUIN, José, „Approche pédagogique et méthodologique du cours de religion”, dans *Lumen Vitae, Revue Internationale de la Formation Religieuse*, vol. XLIV, no. 2, 1989.

14. TIMIS, Vasile, *Religia în școală. Valențe eclesiale, educaționale și sociale* [La Religion dans l'école. Valences ecclésiales, éducationnelles et sociales], Editura Universitară Clujeana, Cluj Napoca, 2004.

15. VERRET, Michel, *Le temps des études*, 2 vol., Librairie H. Champion, Paris, 1975.